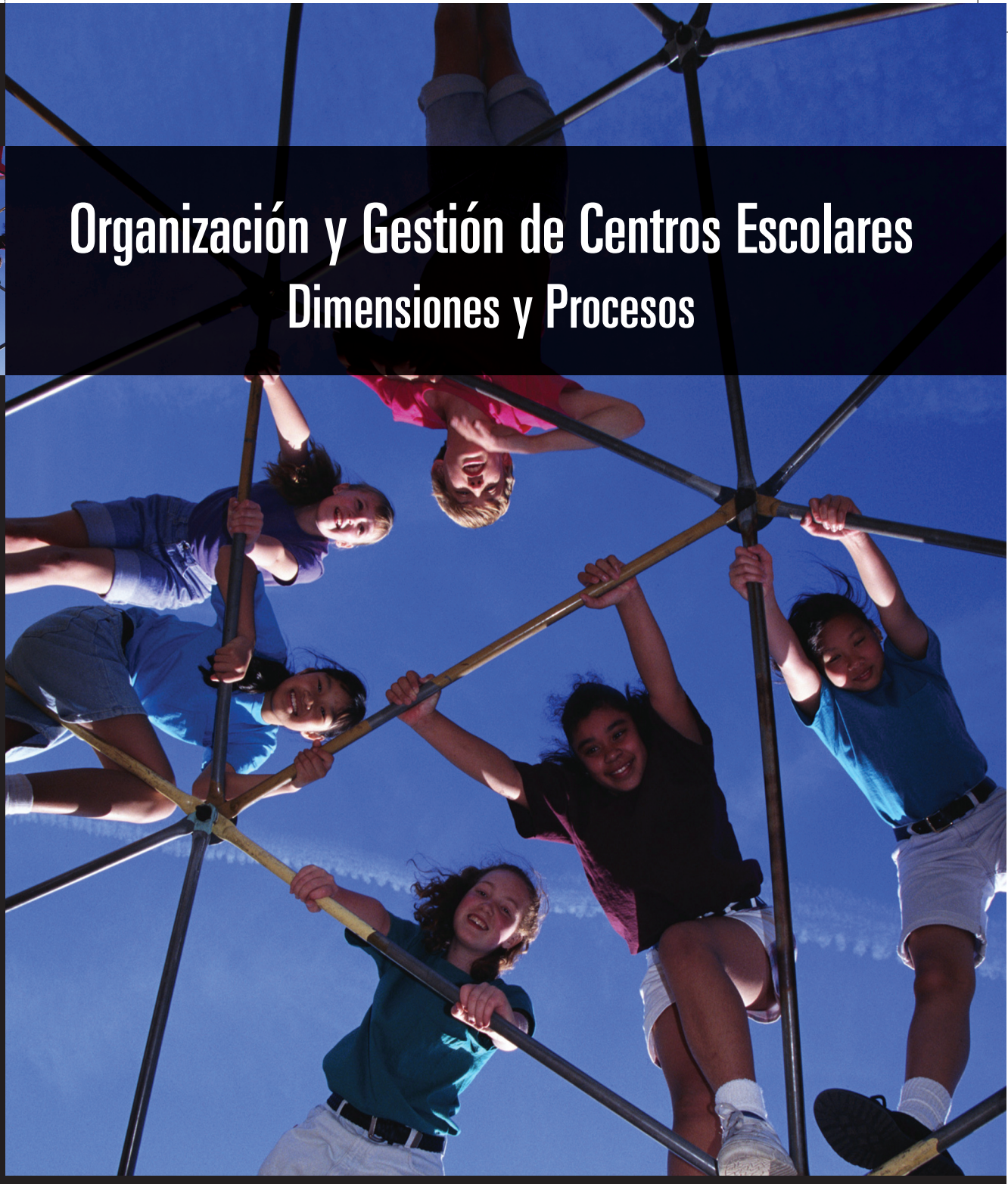
Organización y Gestión de Centros Escolares

Dimensiones y Procesos



PEARSON
Prentice Hall

Coordinadora:
María Teresa González

Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos

Mensaje

Estimados docentes:

Me satisface poner en sus manos este libro de texto que es parte de un innovador proyecto dirigido a ustedes. Como es de su conocimiento, el Ministerio de Educación está comprometido con la calidad y la excelencia académica lo cual les involucra y también a los recursos y metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Avanzamos hacia un modelo educativo centrado en el estudiante y apoyado en tecnologías de vanguardia para dar respuesta a los retos que el mundo global plantea. Nos interesa formar profesionales y ciudadanos que sean capaces de desenvolverse competitiva y exitosamente en los escenarios del mundo globalizado. Este esfuerzo complementa la sistemática profesionalización de los docentes mediante el Sistema de Excelencia en la Enseñanza, conocido como Programa SENECA, que les posibilita el perfeccionamiento de su práctica.

La alianza estratégica que hemos emprendido con el Grupo Editorial Pearson es garante de la calidad que encontrarán, no sólo en los contenidos temáticos de los libros de texto con estándares internacionales, sino también en su diseño didáctico y en la incorporación de los recursos que permitirán el trabajo autónomo y personalizado vía web, tan característico del estilo de aprendizaje en la sociedad del siglo XXI.

Confiamos que les acicatee permanentemente el deseo por avanzar, por descubrir nuevas cosas, por ampliar el conocimiento acerca de lo que somos y a dónde vamos, pero sobre todo ayudando a construir el camino que elegimos para hacer más grande y mejor a Panamá.

Sinceramente,

ING. SALVADOR A. RODRÍGUEZ G.
Ministro

ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS ESCOLARES: DIMENSIONES Y PROCESOS

María Teresa González González
Profesora titular, Universidad de Murcia

José Miguel Nieto Cano
Profesor titular, Universidad de Murcia

Antonio Portela Pruaño
Profesor titular interino, Universidad de Murcia

Con un capítulo de:
José Antonio Martínez Ruzafa
Profesor asociado, Universidad de Murcia

PEARSON
Prentice Hall

Madrid • México • Santafé de Bogotá • Buenos Aires • Caracas • Lima
Montevideo • San Juan • San José • Santiago • São Paulo • White Plains

Datos de catalogación bibliográfica

María Teresa González
José Miguel Nieto
Antonio Portela
Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos
PEARSON EDUCACIÓN, S.A., Madrid, 2003

ISBN: 978-970-26-1574-3
Materia: Didáctica y Metodologia 37.02

Formato: 17 x 23 Páginas: 328

Última reimpresión: 2009

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra
ni su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método
sin autorización escrita de la Editorial.

DERECHOS RESERVADOS
© 2003 PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
C/ Ribera del Loira, 28
28042 Madrid (España)

Custom Publishing es un sello editorial autorizado de PEARSON EDUCACIÓN

María Teresa González - José Miguel Nieto - Antonio Portela
Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos

ISBN 10: 970-26-1574-7
ISBN 13: 978-970-26-1574-3
Depósito Legal: M-14155-2007

Editor: Juan Luis Posadas
Técnico editorial: Elena Bazaco
Técnico de producción: Isabel Muñoz
Diseño de cubierta: Equipo de Diseño de Pearson Educación, S. A.
Composición: DiScript Preimpresión, S. L.

IMPRESO EN MÉXICO - PRINTED IN MEXICO

Este libro ha sido impreso con papel y tintas ecológicos

Índice

Introducción XIII

CAPÍTULO 1. Perspectivas teóricas de la organización escolar.
José Miguel Nieto Cano

En este capítulo, el lector 1

1. El mapa de la organización escolar como disciplina científica 1
   1.1. ¿Qué es una perspectiva teórica? 2
   1.2. El pluralismo teórico 3
   1.3. Teorías y modelos 4
2. La perspectiva técnica 5
   2.1. Teoría de la gestión 6
   2.2. Modelos de ambigüedad 8
   2.3. La investigación positivista 9
3. La perspectiva cultural 10
   3.1. Teoría subjetiva 12
   3.2. Teoría institucional 13
   3.3. La investigación etnográfica 14
4. La perspectiva política 16
   4.1. Teoría social 17
   4.2. Teoría micropolítica 18
   4.3. La investigación crítica 20

Recursos adicionales para el lector 21

CAPÍTULO 2. Las organizaciones escolares: dimensiones y características. María Teresa González González

En este capítulo, el lector 25

1. El centro escolar como organización para el desarrollo del currículum y la enseñanza 25
2. Dimensiones constitutivas de la organización escolar 26
3. Rasgos característicos de los centros escolares 32
4. Consideraciones finales 37

Recursos adicionales para el lector 38

CAPÍTULO 3. La estructura como dimensión de los centros escolares.

Antonio Portela Pruaño

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR 41

1. LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA: NOCIÓN 41

2. DIFERENCIACIÓN E INTEGRACIÓN 43

2.1. Diferenciación 43

2.1.1. Noción 43

2.1.2. División del trabajo y especialización 43

2.1.3. Diseño de puestos de trabajo y departamentalización 45

2.2. Integración 45

2.2.1. Jerarquía de autoridad 46

2.2.2. Otros mecanismos de coordinación 47

3. ESTRUCTURA DE UNA ORGANIZACIÓN: DIMENSIONES 48

3.1. Formalización 49

3.2. Complejidad 50

3.3. Centralización 51

3.4. Formas organizativas 53

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR 54

CAPÍTULO 4. Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros.

María Teresa González González

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR 57

1. CONSIDERACIONES INICIALES PARA SITUARNOS 57

2. LAS ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN BÁSICAS EN LOS CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA 58

3. EQUIPOS Y DEPARTAMENTOS: RASGOS BÁSICOS 60

4. LA NECESARIA CONEXIÓN ENTRE EQUIPOS DOCENTES Y ENTRE DEPARTAMENTOS 62

5. UNA MIRADA A LAS ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN MÁS ALLÁ DE SU DISEÑO FORMAL 64

5.1. Los equipos y departamentos como contextos de relación profesional 66

5.2. Las estructuras de coordinación docente como contexto para el desarrollo profesional de los docentes 67

6. ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LAS ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN 68

7. Consideraciones finales ... 70

Recursos adicionales para el lector ... 71

CAPÍTULO 5. Gobierno, autonomía y participación en los centros escolares. Antonio Portela Pruaño

En este capítulo, el lector ... 75

1. Gobierno: clarificación conceptual ... 75
   1.1. Aproximación conceptual ... 75
   1.2. El gobierno en organizaciones ... 77
      1.2.1. Caracterización general ... 77
      1.2.2. El gobierno como desarrollo de políticas ... 78
2. Gobierno, autonomía y participación ... 79
   2.1. Gobierno y autonomía de los centros escolares ... 79
      2.1.1. Descentralización en el sistema escolar ... 79
      2.1.2. Autonomía institucional de los centros escolares ... 81
      2.1.3. ¿Descentralización y autonomía como gobierno en los centros escolares? ... 82
   2.2. Participación y gobierno en los centros escolares ... 84
      2.2.1. Autonomía escolar y formas de control participativo ... 84
      2.2.2. ¿Descentralización y autonomía como gobierno en los centros escolares? ... 86

Recursos adicionales para el lector ... 88

CAPÍTULO 6. Las estructuras para el trabajo de los alumnos: los agrupamientos. María Teresa González González

En este capítulo, el lector ... 91

1. Algunas consideraciones iniciales ... 91

2. La graduación de la enseñanza ... 92

3. Una cuestión polémica: ¿grupos homogéneos o grupos heterogéneos? ... 95
   3.1. La homogeneización de grupos de alumnos ... 95
      3.1.1. Algunos aspectos problemáticos de los agrupamientos por itinerarios ... 99
   3.2. Grupos de alumnos heterogéneos ... 101

4. Consideraciones finales ... 104

Recursos adicionales para el lector ... 105

CAPÍTULO 7. La comunicación en las organizaciones escolares.
José Miguel Nieto Cano

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR ... 107

1. LA COMUNICACIÓN ORGANIZATIVA ... 108
   1.1. Noción ... 108
   1.2. Elementos ... 109
   1.3. Funciones ... 113
2. LAS REDES DE COMUNICACIÓN ... 114
   2.1. Redes formales ... 115
   2.2. Redes informales ... 116
   2.3. Redes verticales ... 118
   2.4. Redes horizontales ... 121
3. LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN ... 122
   3.1. Ampliar oportunidades de interacción ... 122
   3.2. Priorizar medios ricos ... 123
   3.3. Reducir la ambigüedad ... 125

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR ... 127

CAPÍTULO 8. Las relaciones micropolíticas. María Teresa González González

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR ... 131

1. ¿A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE RELACIONES MICROPOLÍTICAS? ... 131
2. ¿POR QUÉ LOS CENTROS ESCOLARES SON ORGANIZACIONES PROPENSAS A LAS RELACIONES MICROPOLÍTICAS? ... 132
3. ¿QUÉ ELEMENTOS BÁSICOS ENTRAN EN JUEGO EN LAS RELACIONES MICROPOLÍTICAS? ... 135
   3.1. Los intereses de los individuos ... 135
   3.2. Los grupos de interés ... 136
   3.3. Las estrategias utilizadas para promover intereses ... 137
   3.4. El poder y su utilización en la organización ... 139
4. ¿QUÉ IMPLICACIONES PODEMOS EXTRAER? ... 142

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR ... 144

CAPÍTULO 9. Los centros escolares como contexto de trabajo profesional. Antonio Portela Pruaño

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR ... 147

1. El trabajo docente y su contexto 147
1.1. Trabajo y contexto de trabajo 148
1.1.1. Consideraciones preliminares 148
1.1.2. Ocupación y organización como contexto de trabajo 149
2. La profesión como contexto ocupacional del trabajo docente 151
2.1. Profesiones: conceptuación 151
2.2. Profesión: caracteres 152
2.2.1. Conocimiento profesional 153
2.2.2. Función social 153
2.2.3. Autonomía y discrecionalidad profesional 154
2.3. La enseñanza como profesión 155
2.3.1. Conocimiento profesional en la enseñanza 156
2.3.2. Relevancia social de la ocupación docente 157
2.3.3. Autonomía profesional de los profesores 158
3. El contexto organizativo del trabajo profesional docente 161
3.1. Burocracia escolar y trabajo profesional docente 161
3.2. Colegialidad y trabajo profesional docente 163
Recursos adicionales para el lector 166

CAPÍTULO 10. Cultura y subculturas organizativas.

María Teresa González González

En este capítulo, el lector 169
1. Cultura escolar y cultura del centro escolar 169
1.1. La cultura organizativa como foco de atención en el estudio de las organizaciones 171
2. Niveles de cultura organizativa 172
3. La cultura organizativa como dimensión que impregna a los diversos aspectos de la organización escolar 176
4. Culturas y subculturas en los centros escolares 177
4.1. Cultura de los centros escolares de educación primaria y cultura de los centros de secundaria 178

4.2. Subculturas en los centros escolares 179
4.2.1. Subculturas de departamento 180
5. Consideraciones finales 182
Recursos adicionales para el lector 183

CAPÍTULO 11. Los centros escolares y su entorno.

Antonio Portela Pruaño

En este capítulo, el lector 187
1. El entorno de un centro escolar: ¿qué es?, ¿a qué hace referencia? 187
1.1. Ambiente: noción 187
1.2. Ambiente técnico y ambiente institucional 189
1.2.1. Ambiente técnico 189
1.2.2. Ambiente institucional 191
1.2.3. Ambiente técnico y ambiente institucional: conexiones 192
2. El entorno de los centros escolares: orden y órdenes 194
2.1. Coordinación en el entorno de los centros escolares: noción y formas 194
2.2. Cuasi-mercado 196
2.3. Redes 198
2.4. Comunidad 201
Recursos adicionales para el lector 204

CAPÍTULO 12. Planificación y estrategia en los centros escolares.

Antonio Portela Pruaño

En este capítulo, el lector 207
1. Consideraciones preliminares 207
2. Planificación: clarificación conceptual 208
2.1. Concepto 208
2.2. La dimensión colectiva de la planificación 212
2.3. Proceso 213
3. Estrategia y planificación 214
3.1. Estrategia: aproximación definitoria 214
3.2. Estrategia como plan 216
3.3. Planificación estratégica 218
3.4. Estrategia como patrón (emergente) 219

3.5. Planificación y estrategia como construcciones culturales 221

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR 223

CAPÍTULO 13. La dirección de centros escolares.
José Antonio Martínez Ruzafa

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR 225

1. CONSIDERACIONES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA DIRECCIÓN 225

2. DIVERSAS APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE DIRIGIR Y DIRECCIÓN 227

3. EL SURGIMIENTO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR 229

4. DILEMAS DE LA DIRECCIÓN 231

5. NATURALEZA DEL TRABAJO DIRECTIVO 232

6. FUNCIONES DEL DIRECTOR ESCOLAR 234

7. LA DIRECCIÓN Y EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL 237

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR 239

CAPÍTULO 14. El cambio planificado de los centros escolares.
José Miguel Nieto Cano

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR 243

1. EL CAMBIO, UN FENÓMENO COMPLEJO 243
   1.1. Cambio planificado 244
   1.2. Cambio como reforma 245
   1.3. Cambio como innovación 246
   1.4. ¿Cambio como mejora? 247

2. ESTRATEGIAS GENERALES DE CAMBIO PLANIFICADO 248
   2.1. El cambio como producto: estrategia tecnológica 249
   2.2. El cambio como ejercicio de poder: estrategia coercitiva 252
   2.3. El cambio como desarrollo: estrategia generativa 253

3. CONDICIONES PARA FACILITAR EL CAMBIO 256
   3.1. Gestión del cambio 256
   3.2. Movilización hacia el cambio 258
   3.3. Apoyo al cambio 259

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR 261

CAPÍTULO 15. La evaluación del centro escolar como proceso de mejora.

José Miguel Nieto Cano

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR 265

1. LA EVALUACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR 266
   - 1.1. El sentido de la evaluación 266
   - 1.2. La evaluación externa 268
   - 1.3. La evaluación interna 269

2. LA DINÁMICA DE AUTO-EVALUACIÓN 271
   - 2.1. Iniciación 271
     - 2.1.1. Reconocimiento 272
     - 2.1.2. Evaluación preparatoria 273
   - 2.2. Desarrollo 277
     - 2.2.1. Identificación y planificación 277
     - 2.2.2. Implementación 280
   - 2.3. Consolidación 281
     - 2.3.1. Evaluación conclusiva 281
     - 2.3.2. Institucionalización 283

3. EL SENTIDO DE UN PROCESO DE MEJORA 284

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR 285

BIBLIOGRAFÍA GENERAL 289

Introducción

La realidad de las organizaciones escolares es, ciertamente, compleja y, desde luego, difícil de abordar con un cierto nivel de profundidad y sistematización. A pesar de su título genérico, en este libro no va a encontrar el lector un tratamiento absolutamente exhaustivo de todos y cada uno de los temas que sería deseable tratar. Más bien, ofrece un acercamiento genérico a algunas de las dimensiones más importantes que configuran los centros escolares en cuanto organizaciones, así como a algunos de los procesos que se desarrollan en los mismos, exponiendo acotaciones conceptuales y reflexiones que permitan conocer en cada caso sus elementos y caracteres básicos.

Sin duda, buena parte de tales dimensiones y procesos tienen significación en la vida de los centros escolares, y también son, uno a uno o relacionados entre sí, aspectos implicados en la calidad de la educación escolar. No olvidemos, pues, este telón de fondo, y más cuando en la actual discusión sobre la calidad de la educación a menudo se menosprecia el papel que pueden desempeñar los centros escolares como organizaciones. Desde fuera de ellos, muchos nos preocupamos por precisar y desvelar los significados y perspectivas asociadas a la calidad, sin percatarnos de que esa tarea sólo pueden acometerla los propios centros escolares. Y a buen seguro que muchos de ellos lo hacen, cuando día tras día deben traducir sus propios deseos o ideales a relaciones y prácticas cotidianas.

Así, este libro aspira a desentrañar, aunque sea conceptualmente, lo que contienen y llevan implícito ciertas dimensiones y procesos generales en los que debe reflejarse esa calidad. ¿Puede alguien imaginarse una calidad de la educación que no implique una calidad en los agrupamientos de los alumnos, en la estructura y gobierno del centro, en la coordinación y relaciones entre los profesores, en las relaciones con el entorno o en los procesos de planificación, dirección y cambio? ¿Puede alguien imaginarse una educación de calidad sin una cultura de la calidad que esté detrás?

A lo largo de los capítulos que componen el libro, como decíamos, se van abordando diversas cuestiones relacionadas con dimensiones y procesos de la organización escolar. En los dos primeros se pretende clarificar a qué nos estamos refiriendo con la expresión *organización escolar*. Podemos hablar de un ámbito de conocimiento e investigación, cosa que hacemos en el primer capítulo, dando cuenta de cómo se ha ido generando conocimiento sobre las organizaciones escolares y cómo ha evolucionado este ámbito de estudio. O podemos hablar, más específicamente, de un tipo de organización (la escolar), de modo que en el capítulo segundo precisamos qué se entiende por una organización

escolar, cuáles son las dimensiones que la configuran y qué rasgos o características peculiares la caracterizan.

Los cuatro capítulos que siguen se adentran en ofrecer una lectura de las organizaciones escolares tomando como punto de referencia su condición de *organización formal*. Así, en el capítulo tercero se plantean algunas cuestiones genéricas sobre las estructuras de las organizaciones; en el cuarto, nos detenemos en comentar cómo los centros escolares se dotan de ciertas estructuras para posibilitar el trabajo y coordinación entre los profesores; en el quinto se comentan, también con el mismo telón de fondo, aspectos relativos al gobierno de los centros, la autonomía y la participación; y en el sexto, se examinan las estructuras para el trabajo con alumnos, concretamente sus agrupamientos, tema éste que con la entrada en vigor de la LOCE, recientemente, ha adquirido una relevancia considerables (por ejemplo, con la introducción de itinerarios).

Un discurso sobre la organización escolar que se centre preferentemente en sus estructuras, o en hacer un especial hincapié en su carácter de organización formal, no es sino parcial. En los centros escolares ocurren también dinámicas relacionales, tanto en el interior de ellos, entre sus miembros, como en relación con su entorno, y se desarrollan culturas organizativas a las que no puede ser ajeno quien persiga estudiarlos y conocerlos. Estas dimensiones relacionales y culturales, quizás, más dinámicas y menos formalizables, se exploran en los capítulos que van desde el séptimo al undécimo: aspectos referidos a la comunicación en la organización y su mejora; a las interacciones entre sus miembros, tengan éstas un carácter micropolítico o un carácter profesional; a las relaciones con el entorno; y a la cultura que va generando y configurando la organización escolar.

El conjunto de estos capítulos nos presenta un cuadro de los centros escolares que ha de completarse con los que le siguen. En la parte final del libro, no nos adentramos exhaustivamente en todos y cada uno de los procesos que ocurren en los centros, pero sí en algunos que tienen una especial relevancia. Así, el capítulo duodécimo trata puntualmente la planificación, intentando delimitar qué se entiende por estrategia y planificación estratégica; en el decimotercero, la dirección, se perfilan algunas características de un asunto tan amplio y delicado como es la dirección; el capítulo décimocuarto ahonda en el carácter complejo del fenómeno del cambio y dibuja a grandes rasgos planteamientos para afrontarlo; y en el decimoquinto, se considera particularmente la evaluación como una forma de cambio y mejora de la calidad.

A lo largo de estos cuatro últimos capítulos, tratamos de poner de manifiesto que, para comprender lo que son y cómo funcionan los centros escolares, es imprescindible tener en cuenta los procesos que se llevan a cabo en ellos, si bien somos conscientes de que cada uno de los abordados aquí admitirían un tratamiento mucho más extenso y profundo que previsiblemente excedería los límites de un capítulo.

Como señalamos antes, el conjunto de capítulos de este libro trata de identificar y caracterizar una serie de dimensiones y procesos (no los únicos, por supuesto) que están ligados, de un modo u otro, a la calidad de la educación y de las organizaciones escolares.

CAPÍTULO 1

Perspectivas teóricas de la organización escolar

José M. Nieto Cano

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR

- Aprenderá qué es una perspectiva teórica, una teoría y un modelo, y cómo se relacionan entre sí a efectos de la comprensión y análisis de los centros escolares como organizaciones.
- Conocerá los caracteres generales que presenta la disciplina científica de la organización escolar.
- Distinguirá tres grandes perspectivas teóricas (técnica, cultural y política) que existen en este campo de conocimiento y examinará los rasgos básicos de cada una de ellas.
- Se familiarizará con las líneas conceptuales y los planteamientos metodológicos más importantes que se desarrollan en torno a cada una de las perspectivas.

1. EL MAPA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA

Hay muchos tipos distintos de teorías acerca de las organizaciones escolares. Cada una destaca y aborda aspectos diferentes de las mismas y es útil para unos fines diferentes. Los centros escolares constituyen un objeto de estudio multidimensional y, en buena medida, esas diferencias reflejan un punto de vista deliberado. En consecuencia, las teorías no funcionan en el vacío sino en el marco de perspectivas de comprensión y de análisis que asumen supuestos diferentes sobre la naturaleza y funciones del conocimiento, sobre las relaciones entre la teoría y el objeto de estudio y, en definitiva, sobre lo que es importante en las organizaciones escolares.

Debemos tener presente, por otra parte, que cualquier perspectiva teórica se circunscribe, en principio, al ámbito de la actividad científica sobre un objeto de estudio en el marco de una disciplina de conocimiento. Obviamente nos referimos a disciplinas que tienen una base empírica, es decir, que se construyen sobre la experiencia o en relación con fenómenos que tienen algún tipo de entidad.

1.1. ¿Qué es una perspectiva teórica?

Para nosotros, como interesados en la pedagogía o en las ciencias de la educación en general, una perspectiva teórica de la organización escolar actuaría básicamente como un marco cognitivo previo del que partimos para definir lo que queremos estudiar del centro escolar (el todo o alguna de sus partes), así como para describir, explicar e interpretar lo que observamos.

Ahora bien, en nuestra disciplina científica hay disponibles múltiples teorías (como también modelos o metáforas) sobre organizaciones escolares y cada una de estas elaboraciones conceptuales puede centrar su atención en aspectos, dimensiones o componentes determinados de ese objeto de estudio. El contenido de cualquier teoría presenta dos componentes principales:

- Una estructura *sustantiva*, que es el conjunto de saberes descriptivos o explicativos expresados en forma de enunciados: conceptos acerca de elementos (unidades, variables, componentes o dimensiones) propios objeto de estudio y relaciones entre los mismos.
- Una estructura *sintáctica*, que es el conjunto de reglas o convenciones que rigen la producción de conocimiento sobre ese mismo objeto de estudio. Nos ofrece fuentes, métodos y criterios aceptados a la hora de recoger datos, analizarlos e interpretarlos desde formas cuantitativas hasta formas cualitativas.

Pero lo que resulta más significativo, y lo que acerca o separa a unas teorías de otras, es la especial interpretación que se hace de la naturaleza y cualidades del objeto de estudio. Este punto de vista peculiar y distintivo es lo que, precisamente, proporciona una perspectiva teórica y lo que nos permite agrupar o relacionar con rigor y coherencia diferentes elaboraciones conceptuales.

Gioia y Pitre (1990: 585) definen perspectiva teórica como una «*forma general de pensamiento que refleja creencias y asunciones fundamentales sobre la naturaleza de las organizaciones*». La idea que tiene Greenfield (1992: 516) de una perspectiva teórica de la organización escolar no es muy diferente de la anterior:

«un conjunto de supuestos o creencias que definen la naturaleza de las organizaciones y determinan cómo se conciben, cómo se comprenden y cómo se describen (es decir, lo que se cree, se opina y se manifiesta acerca de ellas)».

Disponer de una perspectiva teórica justifica que, cuando percibimos u observamos una organización escolar, generemos una representación de la misma a partir de unas categorías mentales previas. En una misma disciplina científica, pues, cada perspectiva motiva una orientación unilateral del sujeto observador frente al objeto de estudio, ejerciendo una especie de impulso centrípeto. Por este motivo, en parte, los pedagogos suelen resistirse a aceptar enunciados relativos a su objeto que no hayan sido formulados utilizando la *jerga* de *su* perspectiva o que los intercambios entre perspectivas sean difíciles o problemáticos, dado que se fundamentan en planteamientos epistemológicos divergentes (Borrell, 1989).

Así, pues, una perspectiva teórica es algo más, o distinto, que una simple teoría o modelo. Si no fuera por el marco de interpretación que proporciona la perspectiva, cualquier teoría quedaría reducida a una acumulación de hechos. Sería como reducir una casa a una pila de ladrillos. Significa esto que, detrás de cualquier elaboración conceptual, hay una

perspectiva que hace posible organizar coherentemente e interpretar sistemáticamente fenómenos, hechos o experiencias (Alexander, 1992). Dicho de otro modo, es lo que hace posible que definamos algo, que al definirlo lo distingamos y lo separemos de otros elementos que forman parte del mismo objeto de estudio y que, finalmente, podamos establecer algún tipo de relaciones entre los mismos. Metafóricamente hablando, una perspectiva es a una teoría lo que un código genético es a un organismo vivo. Éste se compone de multitud de partes o unidades, cada una de las cuales se ocupa de cosas distintas, pero todas ellas tienen en común un mismo y característico código genético.

1.2. El pluralismo teórico

La organización escolar como disciplina científica se caracteriza por el pluralismo conceptual y metodológico propio de todas las ciencias sociales en su conjunto, lo que significa que su contenido (tanto sustantivo como sintáctico) no constituye un todo único y coherente. Más bien, coexisten en ella varias perspectivas teóricas que, a su vez, agrupan distintas teorías o modelos sobre los centros escolares como organizaciones (Bryman, 1989; Hassard y Pym, 1990; Strati, 2000).

Hay varias razones que justifican, por un lado, la diversidad de perspectivas y, por otro, la notoria dificultad de desarrollar una teoría general y unánimemente aceptada (González, 1993b; Gairín, 1996b; Santos, 1997; González y Nieto, 1998):

- Junto a la pedagogía, y dentro de ella, existen muchas otras *fuentes auxiliares*, que también están interesadas por el conocimiento de las organizaciones: la psicología, la sociología, la política, la economía... Más aún, estas otras disciplinas científicas se han aplicado a los estudios organizativos desde mucho antes que la propia pedagogía. Ello hace que el conocimiento disponible sea muy extenso, pero también muy dispar en cuanto a las perspectivas y las terminologías empleadas. Por lo demás, es habitual seguir recurriendo a esos otros conocimientos disciplinares para hablar de los centros escolares a pesar de la descontextualización que ello pueda entrañar.
- Como consecuencia, en parte, del vacío histórico de un conocimiento pedagógico sobre las organizaciones escolares en particular, teorías elaboradas en otras disciplinas dominantes en relación con otros tipos de organizaciones (casi siempre las productivas) se han venido trasladando directamente al estudio y la gestión de los centros escolares. Incluso, hoy en día, ese otro conocimiento, ajeno a la educación, tiene todavía más influencia que el que proporcionan teorías específicamente construidas sobre centros educativos como un tipo singular de entidad organizativa.
- La amplitud y complejidad del objeto de estudio, las organizaciones escolares, es otro de los aspectos que contribuyen a la dispersión de nuestro campo de conocimiento. Estudiar un centro escolar con cierto rigor implicaría un enfoque interdisciplinar, dado que en él confluyen múltiples dimensiones (políticas, económicas, sociológicas, psicológicas, filosóficas...). Aun cuando nos centráramos en alguna de ellas, nos veríamos obligados, seguramente, a establecer diferenciaciones o delimitaciones en una realidad sistémica que es integrada: un centro escolar es una parte integrada en otros entornos y conjuntos organizativos más amplios (enfoques

macro-organizativos, aspectos contextuales), al tiempo que integra dentro de sí otros entornos y elementos (enfoques micro-organizativos, aspectos individuales y colectivos), presentando en general una amplia e intensa interaccionalidad.

– Pero la causa principal del pluralismo teórico o conceptual es, para muchos, el hecho de que el conocimiento no es neutral, sino que está ligado a intereses que, por definición, son diversos e, incluso, contradictorios entre sí. Ello justificaría, entre otras cosas, la coexistencia (y con frecuencia, la mezcla o confusión) de *afirmaciones positivas* y de *afirmaciones normativas*. Las primeras, que tienen un carácter analítico y descriptivo, reflejan lo más verazmente posible el objeto, es decir, sus enunciados nos dicen cómo son en realidad y en un momento dado los centros escolares. Las segundas, que tienen un carácter valorativo y prescriptivo, dictan en qué consistiría el objeto ideal, esto es, sus enunciados nos indican cómo deberían ser los centros escolares. Esta circunstancia afecta virtualmente a cualquier tipo de teoría, si bien hay teorías con una vocación más positiva que normativa y viceversa.

En nuestra disciplina científica disponemos, básicamente, de tres perspectivas teóricas: la técnica, la cultural y la política. Todas ellas gozan de un desarrollo dilatado en el tiempo (aunque unas tienen más historia que otras), lo que supone una lenta pero inevitable evolución interna y, también, una cierta alternancia entre ellas en cuanto a su influencia o predominancia en cada momento histórico (Smircich y Calás, 1995; Strati, 2000). De cualquier modo, lo que nos interesa aquí es presentar los caracteres esenciales de esas perspectivas, así como de las teorías o modelos que se han consolidado al amparo de cada una de ellas. Pero antes, es conveniente clarificar los que son esos dos tipos de elaboraciones conceptuales que hemos denominado teoría y modelo.

1.3. Teorías y modelos

Tal y como hemos dejado entrever antes, en el seno de una teoría se va generando permanentemente nuevo conocimiento, por medio de la investigación, que va a permitir la progresiva ampliación y reconstrucción de su estructura sustantiva, por lo demás, ligada a los intereses que afectan a su objeto de estudio (y que vienen predeterminados por la perspectiva que adopta). Podría decirse, pues, que «*una teoría es un conglomerado de hipótesis, categorías, conceptos... que sirve para ver, para observar, para comprender o incluso para modificar y cambiar el mundo*» (Melich, 1996: 18).

Por lo que respecta a un modelo, suele definirse como una representación explicativa que pretende reformular un fenómeno o aspecto particular. Es *como si* fuese el fenómeno pero no lo es. Un modelo representa al fenómeno a explicar pero no lo contiene ni reemplaza (el modelo no es el objeto) y se construye a partir de una teoría o marco conceptual de referencia que indica cómo elaborarlo y determina qué aspectos del fenómeno pasan al modelo y cuáles no para que sea posible operar con él (Blas, Ortiz y Barrón, 1994).

En este sentido, podría decirse que un modelo es un tipo de elaboración conceptual intermedio que conecta una teoría en el objeto o realidad que ésta estudia. Cada modelo delimita algunas dimensiones de un fenómeno, así como relaciones entre las mismas, con el propósito de orientar la investigación y aportar conocimiento a la teoría. Por este motivo, se tiende a atribuir al modelo un estatus de mayor provisionalidad y a evaluarlo

según su utilidad, frente a la teoría que, como cuerpo organizado de conocimiento, entraña un mayor nivel de sistematización y se evaluaría según su veracidad. Asimismo, a semejanza de lo que ocurría en el caso de las teorías, también hay modelos que tienen una orientación normativa, es decir, que se elaboran para guiar decisiones o acciones; por ejemplo, señalando pautas de actuación o de diseño que sean aplicables al objeto o ámbito en cuestión. De cualquier modo, pese a que los modelos se elaboran y tienen sentido dentro de las teorías, en ocasiones se identifican con las mismas (Muñoz y Román, 1989; Bush, 1995; González y Nieto, 1998).

2. LA PERSPECTIVA TÉCNICA

La perspectiva técnica ha sido, y es, la dominante en organización escolar. Se inspira en la orientación positivista o empírico-analítica que, en general, guía a las ciencias de la naturaleza (véase Cuadro 1.1.) Ello significa que:

– Los centros escolares se conciben como si fueran entidades físicas, constituidas por una serie de elementos particulares (variables) que pueden ser identificados y aislados.
– Las relaciones entre elementos son fuertes y definidas, lo cual podemos observar, registrar y cuantificar mediante procedimientos e instrumentos diseñados al efecto.

ASPECTO	CARÁCTER QUE ADOPTA
Concibe la organización como:	Entidad real, externamente observable
Lo cual presupone una epistemología:	Objetivista Conocer es reproducir aquello a lo que podemos acceder por observación directa Mapa = Territorio
Estudia preferentemente:	El sistema Las estructuras, las funciones o conductas, los productos
Se pregunta por:	Cómo se manifiesta objetivamente (o externamente)
Asumiendo que la realidad organizativa se caracteriza por:	El orden El consenso
Para producir conocimiento recurre a:	Análisis y explicación estructural y funcional (sistémico) Diseños experimentales y cuasi-experimentales Formas cuantitativas de recoger y analizar información Representación numérica de datos siguiendo la lógica matemática
Responde a un interés:	Normativo (técnico)
Operando sobre valores imperantes de:	Eficacia-Eficiencia Control-Productividad

Cuadro 1.1. *Caracteres básicos de la perspectiva técnica.*

– El comportamiento (o funcionamiento) del centro escolar obedece a ciertas relaciones causales o funcionales que, una vez conocidas (explicadas), nos permiten predecirlo y controlarlo.

A la luz de estos supuestos, métodos e intereses operan muchas teorías que buscan obtener un conocimiento riguroso y objetivo acerca de las organizaciones escolares (González, 1994c). Aunque cada una de ellas otorga un carácter o cualidad singular a la organización y centra su atención en dimensiones diferentes, todas en conjunto aspiran a producir un conocimiento altamente analítico y generalizable, con el propósito común de controlar e intervenir sobre los centros escolares:

– El conocimiento base ha de servir para explicar el comportamiento de los fenómenos organizativos (establecer relaciones de causa y efecto).
– El conocimiento aplicado, derivado a su vez del anterior, ha de servir para extraer reglas técnicas que permitan prescribir o regular, en cualquier momento y lugar, elementos y prácticas organizativas.

El carácter técnico de la perspectiva, pues, está motivado por esa búsqueda de conocimiento instrumental: el que sirve a intereses de optimización de los medios de la organización para conseguir sus fines; intereses que se plantean en una doble vertiente: mejora de la eficacia (maximización de resultados) y mejora de la eficiencia o productividad (minimización de costes). Señalar las mejores decisiones a tomar para gestionar los centros escolares es lo que, en definitiva, mueve a las teorías que comparten esta perspectiva (Hassard y Pym, 1990; Santos, 1997).

Tal concepción lleva aparejada la dicotomía entre teoría y práctica o la separación entre investigadores y prácticos. Prima el estatus de la teoría científica, puesto que es la única base sólida para predecir y controlar los fenómenos que acaecen, y eso justifica su uso para prescribir la práctica. Esta última corresponde a quienes han de ejecutar los medios para alcanzar los fines, pero la mejora de aquéllos viene dada desde el conocimiento científico, que suele ser externo e independiente a la propia organización escolar. Por lo demás, los fines u objetivos del centro escolar quedan fuera de la teoría científica (serían más bien decisiones que corresponden al ámbito de lo político o ideológico, de lo ético o moral).

2.1. Teoría de la gestión

La teoría de la gestión (del *Management*) integra un variopinto mosaico de teorías y modelos que, ya desde sus orígenes, han contribuido notablemente al desarrollo de las organizaciones modernas. Constituye, por así decirlo, una macro-teoría que ha ido asimilando en su seno aportaciones provenientes de, por ejemplo, los principios de la Gestión Científica de Taylor y de la Gestión Administrativa de Fayol, el modelo de Burocracia de Weber, el movimiento de Relaciones Humanas y el de Recursos Humanos o la teoría de Sistemas y de la contingencia estructural. Pero, básicamente, estas aportaciones se concretan en dos grandes líneas teóricas: una concibe a los centros escolares como organizaciones formales; otra, como organizaciones informales. El punto de confluencia de ambas, en la teoría de la gestión, es la premisa de que las organizaciones constituyen estructuras.

La teoría de que las organizaciones constituyen estructuras formales (o, también, sistemas técnicos) asume que las metas de la organización (no de los individuos) son el referente primordial para determinar cómo debe ser (el diseño) y qué debe hacer (el control) una organización y, en consecuencia, lo que dota de racionalidad a su comportamiento. La determinación de las metas forma parte de procesos políticos (vinculados a los agentes o entidades que son *propietarios* de la organización), mientras que los directivos o administradores son los encargados de traducir esas metas a criterios de ejecución para los miembros y de controlar las funciones de éstos.

La estructura formal será, entonces, el instrumento del que se dota la organización para conseguir las metas. Existe con independencia de las características particulares de los miembros y con su diseño se busca minimizar esfuerzos y maximizar resultados (rendimiento). Después, el funcionamiento de la organización deberá responder a lo establecido en ella, de manera que ambas dimensiones, la estática (estructura) y la dinámica (funcionamiento), se superpongan como lo pueden hacer los planos de un arquitecto y el edificio construido, o la partitura de un compositor y la música fielmente interpretada (González y Nieto, 1998).

En la medida en que se produce tal correspondencia entre lo que se hace y lo que se debe hacer, podemos predecir que la organización alcanzará los resultados previstos de antemano. Para lograrlo deben establecerse (e incorporarse a la estructura) mecanismos de control y sanción. El control se basa en determinar el grado de concordancia o de discrepancia entre metas y ejecución, entre resultados alcanzados y resultados esperados. Esas discrepancias constituyen el punto de referencia para la toma de decisiones. Restringidas a unos pocos (puestos altos de la jerarquía), las decisiones que se toman deben ser racionales (basadas en información pertinente y completa, así como coherentes con las metas) y óptimas (las mejores posibles, en el sentido de maximizar los resultados y minimizar costes) (Ogawa, 1992).

Por su parte, la teoría de que las organizaciones constituyen estructuras informales (o, también, sistemas sociales), asume que las motivaciones personales y sociales de los miembros de la organización llevan a éstos a desarrollar una estructura de interacción y comunicación espontánea y no formalizada que satisfaga sus propias necesidades al margen de la estructura formal. Dado que las características y motivaciones de las personas tienen una notable influencia en el rendimiento de la organización, los esfuerzos han de dirigirse a propiciar un buen ajuste o acoplamiento entre la organización (estructura formal y sistema técnico) y las personas (organización informal y sistema social). De este modo, la estructura formal (y los estilos de gestión o dirección) deben modificarse para mejorar las condiciones de trabajo de los individuos y satisfacer sus necesidades de auto-realización (incentivos, promoción, desarrollo profesional, control y apoyo sobre el propio trabajo…). En suma, cualquier medida que garantice la satisfacción de los miembros será un medio para conseguir de ellos un mayor rendimiento para la organización (Scull y Conley, 1995).

En síntesis, pues, la teoría de la gestión puede considerarse un cuerpo organizado de principios y regularidades que explican el funcionamiento de las organizaciones, lo que se aplica para guiar y prescribir cómo han de funcionar y cómo han de ser gestionadas con el propósito de que alcancen la mayor eficacia y eficiencia posibles.

2.2. Modelos de ambigüedad

Los modelos de ambigüedad cuestionan, en general, los planteamientos de la teoría de la gestión y entrañan, en particular, una censura a su generalización. De hecho, han puesto de manifiesto que no todas las organizaciones son iguales a causa de condiciones internas que les son inherentes (Ecker, 1992; González, 1993b; Bush, 1995). Los modelos que describimos a continuación reciben ese nombre, precisamente, porque han evidenciado que los centros escolares son organizaciones que han de afrontar ambigüedad técnica.

El modelo de organización como *Anarquía Organizada* afirma que los procesos de toma de decisiones en los centros escolares pueden alcanzar un nivel satisfactorio de racionalidad, que siempre será limitado porque operan sobre la base de tres características básicas: metas ambiguas, tecnología imprecisa y participación variable y contingente (Cohen, March y Olsen, 1972; March y Olsen, 1976; March, 1994).

Las metas de los centros escolares son difusas, cambiantes y están abiertas a muchas y diversas interpretaciones. Ello hace difícil especificarlas, establecer prioridades y utilizarlas como referencia previa para guiar técnicamente decisiones. Tampoco dispone un centro escolar de tecnologías o procedimientos precisos para diseñar, desarrollar, evaluar y controlar soluciones óptimas. Asimismo, la complejidad inherente a los procesos educativos impone limitaciones a nuestra comprensión y racionalización de los mismos, teniendo que recurrir frecuentemente a un método de tanteo o ensayo y error (Ecker, 1992). Por lo demás, es común que la participación de los miembros en los diversos ámbitos de funcionamiento de la organización sea variable y, en cierta medida, imprevisible.

Todo ello hace que, en las organizaciones escolares, los procesos de toma de decisión no ocurran de modo plenamente racional, sino a través de dinámicas menos lógicas y ordenadas, que suelen denominarse de *cajón de sastre*. En el mejor de los casos, esos procesos conducen a decisiones *satisfactorias*. Según la relación entre problemas, personas y soluciones sea más o menos compleja, así será la naturaleza de la decisión que se tome, los problemas que resuelva la decisión y el tiempo que se emplee para ello.

Otro modelo de ambigüedad, el de *Sistema Débilmente Articulado*, cuestiona que el centro escolar pueda funcionar de un modo compacto e integrado, es decir, como un todo constituido por partes estrechamente relacionadas entre sí de tal manera que si una parte varía, también varían las demás (Weick, 1976; Orton y Weick, 1990).

Los componentes que integran la organización no mantienen entre sí una relación fuerte, ni son necesariamente estables. Los centros escolares presentan, más bien, un alto nivel de fragmentación y discrecionalidad en su comportamiento, producto de la conexión vaga entre la jerarquía y el trabajo, entre medios y fines, entre acciones e intenciones, entre individuos, entre unidades. Y esta circunstancia tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Las razones de la débil articulación están en el hecho de que los dos mecanismos típicos para asegurar la integración o la conexión dentro del centro escolar (que son, la tecnología y la autoridad) no tienen una presencia tan sólida y precisa como en otras organizaciones. Se coincide, pues, con el modelo anterior en que no existe una tecnología clara y precisa capaz de cohesionar a toda la organización, de aglutinar de modo coherente a todos sus miembros (con tareas claras y precisas, delimitadas y estables). Pero se añade que las posiciones de autoridad son débiles y es difícil mantener ligadas a

las partes a través de mecanismos formales y jerárquicos (reglas, órdenes, directrices). El control puede ser fuerte en algunos aspectos de la organización, pero en lo que atañe a la realización de sus actividades centrales (enseñanza, orientación, apoyo) es escaso, se carece de él o se realiza por medio de mecanismos indirectos o administrativos. Al no existir un modo único y óptimo de hacer las cosas, la coordinación y la eficacia no son fácilmente alcanzables por mecanismos verticales y formales desplegados desde las posiciones de autoridad (González y Nieto, 1998).

En suma, los modelos de ambigüedad sostienen que los centros escolares son entidades en las que tiene lugar cierta actividad organizada, pero no funcionan como si fuesen estructuras racionales o sistemas compactos puesto que las condiciones internas en las cuales operan (complejidad, turbulencia, inestabilidad, ambigüedad…) no lo permiten. No habiendo recetas técnicas, sus miembros deben recurrir al juicio personal y profesional para reducir la incertidumbre que afrontan.

2.3. La investigación positivista

La perspectiva técnica tiene su correlato en modelos de investigación que permitan razonamientos deductivos y verificaciones empíricas a través de formas cuantitativas de análisis que racionalizan la medición de fenómenos (Trifonas, 1995). En esta línea, buena parte de la investigación va a estar preocupada por generar modelos estructurales y funcionales de análisis capaces de identificar, aislar y controlar relaciones entre variables. El propósito último es constatar cómo se alcanzan cambios en los resultados de la organización por medio de cambios en la estructura del centro escolar o en las condiciones de trabajo y conductas de sus miembros (Scull y Conley, 1995).

Esta investigación positivista parte de la asunción de que un centro escolar es un conjunto de hechos ordenados o estructurados según pautas que funcionan independientemente de las personas que actúan en él y que investigan sobre él. Ese conjunto y su dinámica interna son, además, estables en el tiempo. Ello aumenta el valor predictivo de la teoría, lo que lleva implícita la posibilidad de incidir después sobre la realidad, controlarla y cambiarla a través de la manipulación de sus variables (Santos, 1996). En resumidas cuentas:

- La realidad educativa está formada por un sistema de variables diferenciadas, separables o aislables analíticamente, que podemos estudiar de forma independiente y relacionada para conocer la influencia que unas tienen sobre otras.
- La teoría desde la que se concibe y planifica la investigación ha de ser universal, no vinculada a un contexto ni dependiente de circunstancias históricas concretas.
- La investigación se fundamenta en el rigor metodológico y comporta actividades desinteresadas, no contaminadas por emociones, expectativas o valores.

Antes de comenzar la investigación debemos precisar y formalizar cuáles son las variables y establecer sus relaciones en forma de hipótesis (apoyadas en una teoría) para luego comprobar de forma rigurosa si se verifican o no. El comportamiento (o funcionamiento) de aquéllas, bajo condiciones de control, es medido y tratado matemáticamente. Los diseños de carácter cuantitativo, el tratamiento estadístico de los datos y el lenguaje formalizado en

que se expresan, garantizan el rigor y la certeza de las evidencias, eliminando, a su vez, las ambigüedades, las contradicciones y la polisemia de las interpretaciones subjetivas.

A efectos analíticos, pues, una organización escolar (o cualquiera de sus partes) se representa bajo la forma de modelos formales. Los más relevantes son los que recurren a un lenguaje matemático (no figurativo y preciso), pero también se consideran válidos modelos no matemáticos cuyas reglas y principios que sirvan para alcanzar un alto grado de abstracción y de lógica. Se pretende controlar los fenómenos para estudiarlos científicamente y estudiarlos científicamente para controlarlos, lo que exige descontextualización y generalización (Trifonas, 1995).

El análisis estructural consiste en explicar relaciones de interdependencia (entre puestos y funciones, entre conductas y resultados) en función de las estructuras que las regulan. Para ello, se delimita un sistema a observar; se conciben estructuras que expliquen lo observado en ese sistema; se selecciona la estructura que mejor explique ese sistema; y se compara esa estructura con otras, intentando integrarlas en una única (Bryman, 1989).

Por su parte, el análisis funcional sería uno de los procedimientos más importantes que puede adoptar el investigador preocupado por establecer principios o constantes. El término función se utiliza en el sentido matemático de una relación entre dos o varios elementos, de modo tal que la introducción de un cambio provoca una modificación en la relación y entraña una adaptación de los elementos. En este sentido, el análisis funcional está muy próximo al análisis causal pero, frente a la complejidad del objeto de estudio, pone de relieve la acción acumulativa o la interacción de multitud de variables. Así, se tiende a hablar de predictores en lugar de causas y suele distinguirse entre condiciones y factores. Las condiciones son variables que favorecen la ocurrencia de otro elemento pero tienen un peso débil, indirecto o compartido. Los factores son variables que ejercen una influencia más acentuada o directa (Strati, 2000).

Por lo demás, se postula un tipo de investigación externa, realizada desde fuera del centro escolar a través de instrumentos (tests, encuestas y cuestionarios, registros de observación...) estandarizados y garantizados desde el punto de vista de su validez y fiabilidad. Con ello, también se pretende suprimir la influencia, potencialmente contaminante, del investigador sobre los datos en el proceso de recogida y análisis de los mismos (González, 1994c).

3. LA PERSPECTIVA CULTURAL

La perspectiva cultural se inspira en la orientación general que guía a las ciencias interpretativas, es decir, aquellas que persiguen comprender lo social y humano interpretando sus manifestaciones simbólicas (véase Cuadro 1.2.) Esto significa que:

- Las organizaciones escolares se conciben como artefactos simbólicos que, aunque se manifiestan externamente, se construyen desde la experiencia subjetiva y responden a ciertos motivos o razones (causalidad intencional, para qué).
- Constituyen un todo que no puede ser fragmentado o descompuesto si no es a expensas de su plena comprensión (hechos y acciones no pueden desligarse de valores e intenciones).

– Su comportamiento o funcionamiento es en cierta medida impredecible e inestable (dinámico) y está condicionado por sus contextos o circunstancias particulares, aunque responde a ciertas regularidades o patrones.
– Estas reglas subyacentes son convenciones o acuerdos tácitos consensuados socialmente y se construyen a nivel intrasubjetivo (propio de cada sujeto) y a nivel intersubjetivo (en la interacción entre sujetos).

ASPECTO	CARÁCTER QUE ADOPTA
Concibe la organización como:	Realidad cultural, internamente construida
Lo cual presupone una epistemología:	Subjetivista Conocer es reinventar aquello a lo que podemos acceder por observación participante Sólo hay mapas, no territorios
Estudia preferentemente:	Los significados, las creencias, los valores La cultura
Se pregunta por:	Cómo se manifiesta subjetivamente (o internamente)
Asumiendo que la realidad organizativa se caracteriza por:	La ambigüedad La adaptación
Para producir conocimiento recurre a:	Análisis fenomenológico (cognitivo, simbólico) Diseños biográficos y etnográficos Formas cualitativas de recoger y analizar información Representación discursiva de datos siguiendo la lógica narrativa. Descripción comprensiva
Responde a un interés:	Comprensivo (práctico)
Operando sobre valores imperantes de:	Autonomía y Auto-conocimiento Comunicación Idealismo

Cuadro 1.2. *Caracteres básicos de la perspectiva cultural.*

La perspectiva cultural aspira a construir un conocimiento iluminativo, es decir, que permita acceder y comprender el sentido, razón de ser y esencia de los fenómenos o acontecimientos, ampliando nuestro entendimiento de la naturaleza y cualidades de una realidad organizativa determinada (Bolman y Deal, 1984). En consecuencia, lo que acontece en el centro escolar no puede desligarse de metas o preferencias, tanto individuales como colectivas. Si los hechos no pueden separarse de los valores, si las conductas no pueden aislarse de los motivos, entonces deben quedar dentro de la cobertura de la teoría (González, 1989). Por esa misma razón, el conocimiento que proporcionan las teorías no puede generalizarse y sirve, en todo caso, para identificar pautas y orientar la práctica. Ello significa que:

– El conocimiento comprensivo sirve de base para explicitar las razones profundas de los fenómenos y prácticas organizativas y valorarlos a la luz de circunstancias personales y contextuales particulares.

– Este tipo de conocimiento puede aplicarse para clarificar y educar la percepción y conocimiento implícitos que los miembros del centro escolar tienen de los fenómenos de los que forman parte como agentes activos.
– Las teorías que comparten una perspectiva cultural tienen también un carácter práctico o deliberativo, en tanto que sirven para consensuar una comprensión intersubjetiva de la vida organizativa del centro escolar.

En definitiva, lo que mueve al conocimiento es un interés práctico. Las teorías de raíz cultural no son generalizables en sentido absoluto ni pueden emplearse para formular prescripciones en sentido técnico. Pero pueden servir para mejorar las prácticas, actuando sobre el entendimiento de los sujetos que las protagonizan. En la medida en que el conocimiento teórico aumenta y enriquece la comprensión de cómo es y se comporta una organización escolar, puede perfeccionar y afinar la interpretación que sus miembros hacen de la misma y expandir, así, sus posibilidades de acción.

3.1. Teoría subjetiva

Los denominados modelos subjetivos de organización asumen que la educación es una tarea profundamente moral y hasta cierto punto misteriosa, impredecible y cambiante, como lo son los centros escolares y su gestión o administración. La razón esencial estriba en que se asientan en las personas, en sus valores y en su apreciación subjetiva de la realidad. Como afirma Greenfield (1992: 524), *«las organizaciones están formadas por personas, ni más ni menos»* y es aquí, no en otro sitio, donde debemos buscar lo que es o lo que debería ser la organización. Esta premisa da a entender que lo más importante de cualquier hecho o acontecimiento no está en lo que ocurre sino en el *significado* que tiene para las personas y en los *motivos* que lo justifican (Greenfield, 1993).

Esa construcción cultural que es la organización no sólo viene determinada por los actores considerados individualmente (intra-subjetiva) sino también por la interacción y comunicación en el seno de un grupo (inter-subjetiva). Como resultado de estos procesos, los miembros van generando pautas o formas de sentir, de pensar y de obrar peculiares.

En consecuencia, el centro escolar no es una entidad externa o ajena que se impone a los individuos y a la que éstos deben adaptarse. Tampoco es estática e inalterable, sino que se construye progresivamente en forma de estructuras de pensamiento y lenguajes, de sistemas de valores y emociones. Por lo demás, ello es determinante de que los centros escolares no sean compactos y homogéneos, sino conglomerados de culturas (o subculturas) que identifican y diferencian a cada grupo (González y Nieto, 1998).

Otro aspecto definitorio de los modelos subjetivos es la relevancia que conceden a las formas simbólicas que se desarrollan dentro de los centros escolares. No existe *la* organización como algo genérico y replicable a partir de su estructura. Al igual que las personas, cada organización es única, peculiar, compleja y en cierta medida impredecible e inexacta. La ambigüedad e incertidumbre, presentes en sus procesos y acontecimientos más significativos, restan valor a los procesos racionales para el análisis, resolución de problemas y toma de decisiones, de modo que con frecuencia es difícil saber qué ocurre, por qué y qué va a ocurrir. Entonces, para reducir la ambigüedad y aumentar la

certidumbre de los acontecimientos al margen de su lógica racional, los miembros crean *mitos culturales* (Bolman y Deal, 1984; González, 1989).

Los mitos culturales vienen a constituir el contenido de esa realidad o artefacto cultural que es la organización educativa. Son definiciones más o menos arbitrarias de la realidad que se expresan y transmiten esencialmente de forma simbólica por medio del lenguaje, las metáforas y los rituales:

- El *lenguaje* es una de las herramientas simbólicas por excelencia que establece por convención un sistema de códigos para definir las relaciones entre significantes y significados a fin de que éstos resulten realmente significativos.
- Las *metáforas* aluden a un mecanismo lingüístico que opera sobre la base de imágenes o analogías por medio de las cuales para hablar de una cosa (y para comprenderla o conceptuarla) la comparamos con otra y le transferimos sus cualidades o propiedades.
- Los *rituales* serían formas particulares de orden en situaciones sociales que establecen rutinas o normas de trabajo y de relación, expresando tanto los aspectos unificadores como los diferenciadores dentro la estructura social del centro escolar.

Para Bates (1989), estos elementos vertebran y ponen de manifiesto la verdadera naturaleza, significado e intención de la vida del centro escolar en tanto que constituyen la base para construir y manipular simbólicamente la realidad escolar a través de la comunicación y la participación, para regularla y adaptarla a su visión de futuro (dando sentido e intencionalidad a las actividades escolares), para asegurar la cohesión y conformidad de los participantes internos y para inspirar confianza externa. Así, la dinámica de cada organización escolar (sus procesos de racionalización, legitimación y motivación) se centra, en lo esencial, en el mantenimiento o la contestación de lo que ha de constituir su realidad cultural.

3.2. Teoría institucional

La teoría institucional busca la explicación de las cosas en el contexto (Powell y DiMaggio, 1991). Esto lleva aparejado que los centros escolares se conciban como configuraciones normativas que están determinadas por su ambiente social e histórico. Es lo mismo que decir que los centros escolares son instituciones u organizaciones institucionalizadas por su ambiente (Rowan, 1982; Meyer y Scott, 1992).

Una institución puede ser considerada como una agrupación de individuos que ponen de manifiesto un conjunto de patrones o regularidades estables y persistentes de acción, el cual responde a una situación social particular (problema, demanda, necesidad) y tiene determinados efectos sociales. Pero es importante destacar que el centro escolar no opera o actúa sobre estas regularidades sino que se sujeta a ellas. Es decir, el conjunto de condiciones o de restricciones que el ambiente impone, constituye la institución dentro de la cual los individuos operan, en el sentido de que establece las posibles maneras en que éstos pueden actuar. Por lo demás, aun cuando estas expectativas no dejan de ser convenciones sociales, los individuos dentro de la situación escolar las experimentan como reales, las aceptan como naturales y tienden a no ponerlas en cuestión (Bush, 1995; Scull y Conley, 1995).

De acuerdo con este razonamiento, desde el momento en que los centros escolares son organizaciones generadas por un ambiente institucional determinado y se desenvuelven en él, se institucionalizan y convierten en instituciones. Esto significa que podrán sobrevivir si consiguen apoyo social (básicamente en forma de legitimación y de recursos) y que lograrán éste en la medida en que se adapten o respondan a las condiciones deseadas por ese ambiente (Rowan, 1982). Éstas suelen referirse como reglas, expectativas, mitos o símbolos sociales que, normalmente, dan a entender requerimientos o exigencias aceptables respecto de qué trabajo o tareas tienen que ser realizadas (qué hacer), qué procedimiento tiene que ser seguido o bajo qué circunstancias (cómo hacer), qué tipo de agente tiene que realizarlas (quién ha de hacer).

Pues bien, si los procesos educativos están sometidos a categorías institucionales de esta naturaleza, ¿cómo las incorporan los centros? Básicamente, por medio de su estructura formal. ¿Qué implica esta circunstancia? Que la estructura formal de los centros escolares no constituye un mecanismo de coordinación, de racionalización o de eficacia que se pueda juzgar por sus resultados o que dependa de factores internos, sino un mecanismo de adaptación y de supervivencia (Meyer y Scott, 1992). En este sentido, se habla de la estructura como de una *fachada ceremonial* que tiene un papel simbólico con vistas al ambiente social y que se juzgará, en concreto, por su conformidad (adecuación de forma) con expectativas externas relativas a qué debe ser un centro escolar y cómo debe ser la educación que imparta.

Para Meyer y sus colaboradores, esto explica que exista desconexión entre las estructuras establecidas, las actividades cotidianas en los centros escolares y los resultados que consiguen. En realidad, afirman, tiende a funcionar otro mecanismo más implícito de coordinación, que es la *lógica de la confianza* o presunción de competencia, según la cual *«cada parte mantiene en relación con las demás la asunción de buena fe de que el otro está, de hecho, llevando a cabo su actividad»* (Meyer y Rowan, 1978: 79). Por lo demás, una coordinación y control estrictos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje aumentaría los costes, podría conducir a una incertidumbre innecesaria y crearía dudas sobre la eficacia de las reglas (o estructuras) que definen lo que es una escolarización apropiada. Todo ello redunda en que los centros escolares afronten ambigüedad ambiental.

3.3. La investigación etnográfica

Las teorías de perspectiva cultural hallan su anclaje en la etnografía escolar y las metodologías naturalistas de investigación, que aspiran a obtener un conocimiento profundo y motivado de las organizaciones escolares, observando no sólo cada realidad como un todo de carácter contextual, sino también buscando en él aquellas interpretaciones que lo explican desde la perspectiva de los participantes y que se expresan a través del lenguaje natural que éstos utilizan (Trifonas, 1995; Santos, 1996).

Este tipo de aproximación no desprecia los aspectos visibles y patentes de los fenómenos organizativos, más bien busca descubrir aquello que les sirve de fundamento o sustentación, pero que permanece habitualmente oculto. En idéntico sentido, asumen que cualquiera de esos aspectos no es algo estático (que está acabado y permanece estable en el tiempo) sino dinámico (que se está construyendo y cambia en el tiempo). Una

organización escolar, como cualquier otra parcela de la realidad, tendría una cara manifiesta y encubridora; otra cara oculta y descubridora.

La etnografía (descripción de un grupo humano) constituye la metodología de base, teniendo como fuente esencial de conceptos y criterios de interpretación a la antropología social que acuñó el término «trabajo de campo», en su evolución a disciplina empírica (y no especulativa). En este sentido, el trabajo de campo refiere una *inmersión* en el objeto de estudio cuya clave está en la interpretación de los datos o resultados en términos culturales. La cultura de un centro escolar (de un grupo humano) sería como un texto que el etnógrafo no conoce inicialmente. Pero, a través de la investigación (un proceso de inmersión), va aprendiendo las reglas con las que está escrito, los giros lingüísticos que se utilizan y el significado de los mensajes. Sólo de esa forma puede llegar a interpretar correctamente ese texto. Además, el etnógrafo suele preguntarse por cosas aparentes que pasan desapercibidas: una forma antropológica de formularse preguntas por aquello que parece obvio para descubrir cosas profundas (Goetz y LeCompte, 1988).

En general, la investigación etnográfica de los centros escolares se define, entre otras cosas (Santos, 1997), por su carácter:

- Interno. Es una investigación *en* y no *sobre* los centros escolares, en la que el observador se introduce en el escenario y situación de los actores, participando de la misma.
- No pre-codificado. La investigación es, en cierto modo, aleatoria, abierta a todo lo que acontece, se acomoda a la realidad que estudia. El observador va dispuesto a recoger el fenómeno en toda su riqueza y matizaciones posibles. La dimensión subjetiva de aquél es importante y, con el tiempo, desarrolla habilidades que le permiten captar mejor el significado de los sucesos que se producen en torno a él.
- Holístico y cualitativo. Está orientada a ofrecer una visión totalizadora del fenómeno, respetando la naturalidad del mismo. Esto se traduce en un informe cualitativo que, narrativamente, describe el fenómeno articulando los diferentes elementos y discursos que confluyen en el mismo.
- De lo oculto y observable. El conocimiento de la realidad se infiere a distintos niveles de observación, sosteniendo que lo externo tiene la utilidad de corroborar lo interno. La comprensión profunda surge de la utilización y contrastación de diferentes técnicas y perspectivas, preconizando la inter-subjetividad de valoraciones plurales.
- Empírica. Aunque importan los métodos sistemáticos de análisis y el tratamiento riguroso de datos, la investigación no es empirista. Lo esencial es alcanzar una descripción rica y detallada que exprese el conjunto de relaciones y de significaciones que integran el objeto de estudio, considerando las percepciones e interpretaciones del observador.

En suma, la investigación etnográfica en general supone una forma de mirar y de pensar acerca de lo objetual, lo cognitivo y lo conductual. Más allá de los diversos métodos y técnicas que podríamos englobar en la misma (etnometodología, observación participante, entrevista no estructurada, estudio de casos...), alude a una descripción *densa* y a una interpretación cultural guiada que, a veces, sirve a intereses prácticos (Pulido, 1995).

4. LA PERSPECTIVA POLÍTICA

La perspectiva política se inspira en la orientación general que guía a las ciencias reflexivas y críticas, es decir, aquellas que persiguen desvelar y examinar críticamente la relación que existe entre valores y acción (véase Cuadro 1.3.). Ello significa que:

– Las organizaciones escolares se conciben como construcciones orientadas ideológicamente, mediatizadas por determinantes históricos, económicos y políticos que responden a intereses o metas particulares.
– Su configuración (tanto como su comportamiento o funcionamiento) no es transparente. Puede parecer normal, en el sentido de legitimada y natural, pero es deliberadamente creada y controlada por individuos o grupos con un poder que ejercen en beneficio propio y, en ocasiones, a expensas del dominio sobre otros.

ASPECTO	CARÁCTER QUE ADOPTA
Concibe la organización como:	Realidad política, externa e internamente construida
Lo cual presupone una epistemología:	Constructivista (social) y Relativista Conocer es representar aquello a lo que podemos acceder por observación directa y participante Mapa $\Rightarrow$ Territorio
Estudia preferentemente:	Las ideologías, los intereses, las metas El poder
Se pregunta por:	Por qué y para qué se manifiesta así
Asumiendo que la realidad organizativa se caracteriza por:	El dominio El conflicto La negociación
Para producir conocimiento recurre a:	Análisis crítico (dialéctico) Preferentemente estudios de caso, formas cualitativas de recoger y analizar, representación discursiva Descripciones críticas atentas a dimensiones éticas y políticas
Responde a un interés:	Normativo (emancipador)
Operando sobre valores imperantes de:	Participación y Libertad Justicia y Equidad

Cuadro 1.3. *Caracteres generales de la perspectiva política.*

Muchas teorías que comparten una perspectiva política buscan obtener un conocimiento liberador o emancipador, es decir, un tipo de conocimiento que permita sacar a la luz y someter a reflexión crítica los supuestos ideológicos que promueven, sostienen y legitiman las condiciones y prácticas en los centros escolares. Alertan la conciencia de la naturaleza y cualidades políticas de la organización y adoptan una postura activa frente a

todo aquello que es coactivo, desigual o injusto (Morrow y Brown, 1994; Smircich y Calás, 1995).

Desde la perspectiva política, la teoría y la práctica se determinan mutuamente en sentido dinámico y dialéctico. La teoría sirve para legitimar la práctica en el sentido de que opta por unos valores concretos y los motiva. A su vez, la práctica debe servir para mejorar la realidad desde un contexto político de discusión, negociación y acción compartida como marco de construcción de teorías (González y Nieto, 1998). Esto significa que:

- El conocimiento ideológicamente crítico sirve de base para desvelar los motivos ocultos de los fenómenos organizativos y valorarlos a la luz de circunstancias contextuales tanto generales como específicas.
- Este tipo de conocimiento tiene fundamentos normativos: su naturaleza y propiedades justifican que se oriente a concienciar a los sujetos de las condiciones organizativas en las que se desenvuelven y a impulsar su transformación por medio de la acción motivada.
- Se habla en este sentido de teoría o de conocimiento dialéctico, reflexivo o reconstructivo en tanto que sirve para hacer explícita la relación entre valores y hechos, o entre acciones e intereses, y para fundamentar la negociación de las políticas de la organización escolar. Las metas o fines de ésta quedan dentro de la cobertura de la teoría y de la práctica (ambas toman partido por unos valores concretos y son de naturaleza política e ideológica).

En suma, lo que mueve al conocimiento es desvelar y actuar contra condiciones de acción o de interacción que conllevan dominio o sometimiento de unos individuos o grupos respecto de otros. Las prácticas pueden tener primacía sobre las teorías en el sentido de que delimitan la temática de los problemas que han de resolverse, pero deben apoyarse en éstas, pues proporcionan la base para legitimar metas y vías para cambiar la realidad en una dirección particular. Desde este punto de vista, se postula una simbiosis entre teoría y práctica que elimina el abismo existente entre teóricos (profesionales de la indagación) y prácticos (profesionales de la acción) y exige que compartan actitudes abiertas y críticas (Santos, 1996).

4.1. Teoría social

Los trabajos de Karl Marx y Max Weber sobre la sociología de las organizaciones, así como las reelaboraciones neomarxistas y neoweberianas posteriores, han sido un punto de referencia clave para las teorías sociales. A pesar de las diferencias en los planteamientos de ambos autores y tendencias, comparten ciertas asunciones de gran calado teórico. Salaman (1979) señala, concretamente, la asunción común de que las metas, estructuras y formas de autoridad de las organizaciones constituyen procesos generales de control y, en consecuencia, de dominio. Las formas de estructurar, especificar y dividir las actividades de los trabajadores, son iniciadas y controladas por aquellos que dirigen y dominan la organización, sirviendo a sus intereses y metas particulares.

Las teorías sociales de carácter crítico analizan las organizaciones en un contexto más general y cuestionan las formas de legitimación que consolidan y naturalizan el control

o el dominio ejercido dentro y a través de aquéllas por parte de fuerzas políticas y económicas (Morrow y Brown, 1994; Smircich y Calás, 1995). El cómo se perciben los acontecimientos en los centros escolares, cómo se definen sus problemas y qué soluciones se consideran más apropiadas, no son cuestiones técnicas, neutrales y apolíticas; por el contrario, tienen una justificación ideológica que sirve a intereses dominantes. De ahí que los individuos no construyen la realidad organizativa de una forma plenamente libre y voluntaria, por la sencilla razón de que ello escapa a su control. Sus creencias, significados y valores están condicionados externamente por fuerzas más amplias que son las que legitiman (o imponen, por lo común de forma oculta) como buenas o necesarias ciertas relaciones, interpretaciones y condiciones en los centros escolares (Bates, 1989).

Partiendo de estos presupuestos, van a desarrollarse líneas de análisis social diversas, caso de la teoría feminista (Calás y Smircich, 1996) o de la teoría del proceso laboral (Alvesson y Deetz, 1996). Estas y otras teorías van a centrar su atención en aspectos particulares, tales como:

- las fuerzas externas (sociales, políticas, económicas) que moldean la configuración y funcionamiento de las organizaciones escolares;
- los intereses sociales e individuales a los que sirve la organización;
- la distribución de poder y las formas de dominación en la organización;
- los mecanismos ideológicos que llevan a los miembros a habituarse y aceptar condiciones y prácticas que comportan intensificación y descualificación laboral.
- los conflictos de discriminación y problemáticas de sometimiento ligadas a la presencia en la organización de personas diferentes (discriminación por sexismo, racismo...).

En general, pues, las teorías sociales se muestran críticas con la dominación que tienden a ejercer las ideologías imperantes (Leflaive, 1996). Esta postura lleva aparejado, en primer lugar, no aceptar a las organizaciones escolares tal como se manifiestan en apariencia. Segundo, tratar de desvelar el papel ocultador de su estructura superficial (manifiesta) y centrar el análisis en la estructura profunda (ideología implícita) y en cómo se relaciona ésta con aquélla, intentando comprender cómo las fuerzas externas (sociales, políticas y económicas) condicionan y moldean el funcionamiento de la organización en beneficio propio. Tercero, generar conocimiento sobre la organización que sirva, sobre todo, para que las personas que trabajan en ella puedan someter a examen crítico lo que está oculto o protegido y tomar conciencia (o vencer su falsa conciencia) de sus condiciones para, en última instancia, cambiarlas (González y Nieto, 1998).

4.2. Teoría micropolítica

La teoría micropolítica de la organización escolar se caracteriza por asumir la naturaleza compleja, inestable y conflictiva de los centros escolares. La razón principal hay que buscarla en que están compuestos por individuos y grupos con intereses particulares que se involucran en dinámicas micropolíticas para satisfacerlos (pactos, negociaciones, coaliciones, luchas, conflictos...). De ahí que la actividad dentro de la organización tenga un carácter estratégico y esté condicionada por quién obtiene qué, cuándo y cómo, lo

cual va a depender mucho de la distribución de los recursos de autoridad y de influencia (poder) (Ball, 1989; Bacharach y Mundell, 1993b; González, 1993, 1994c).

Es conveniente matizar que, como su propio nombre indica, esta línea teórica centra su atención en la política dentro de la organización (incluyendo aquí a la comunidad escolar). Esto no significa desconsiderar el impacto diferencial que ejercen factores más alejados a los centros escolares (mandatos gubernamentales, presiones sociales y económicas…). Supone, más bien, poner de manifiesto que la realidad de los centros escolares no siempre ni en su totalidad es una mera reproducción de lo externo. Si obviamos que también ahí dentro se construyen prácticas ideológicas y políticas, no hacemos una debida interpretación del papel que juega este contexto organizativo. Como ha señalado Whirty (1985; cit. en Ball, 1993: 196), «*las relaciones de poder en lugares determinados son el resultado de prácticas en dichos lugares más que un producto automático de recursos de otros sitios*». Las prácticas serán, en cualquier caso, originales o novedosas con independencia de que se originen de modo autónomo o aparezcan como resultado de una re-elaboración de prácticas externamente inducidas. De cualquier modo, también en el marco de esta teoría coexisten diversos planteamientos y líneas de estudio (Blase, 1991; Mawhinney, 1999).

La teoría micropolítica concibe a los centros escolares como entidades políticas formadas por individuos y grupos que difieren en sus intereses. Como consecuencia de ello, los centros escolares raramente se caracterizan por metas unívocas y compartidas por todos, que guíen su comportamiento de un modo ordenado y uniforme. Lo habitual será la existencia de metas diversas, no declaradas e, incluso, contradictorias que harán del conflicto algo inherente al funcionamiento de la organización. Los miembros (actores políticos) conviven en un estado de *coexistencia armada*, es decir, se mantienen en un estado de mínimo conflicto cuando los recursos son abundantes y el ambiente estable, pero se movilizan y pugnan por influir en las decisiones y los asuntos escolares cuando los recursos son escasos, hay oportunidades de cambio y otros tratan de alcanzar sus propias metas. Entonces, se implicarán en dinámicas micropolíticas (lógicas de acción y estrategias de pacto o negociación, de resistencia o lucha, de carácter interactivo y de facilitación, de carácter impositivo y de control) con el propósito de conseguir sus metas o de que éstas pasen a formar parte de la organización (Blase, 1991; Bacharach y Mundell, 1993).

En el desarrollo de estas dinámicas, los miembros no suelen actuar solos. Forman *grupos de interés*: coaliciones o conjuntos de actores que entienden que sus intereses son comunes o, al menos, no entran en competencia, ideando estrategias conjuntas para lograrlos, como consecuencia de lo cual se distinguen de otros actores agrupados a su vez en torno a otros intereses.

Para la teoría micropolítica tienen especial relevancia los procesos de toma de decisiones en la organización escolar. Es ahí donde, precisamente, mejor se puede observar la dinámica micropolítica, pues reflejan el poder relativo (autoridad e influencia) que cada una de las partes puede movilizar para influir en otra o para protegerse ella misma. Tales procesos vienen a ser, en esencia, una lucha política por el control y la definición cognitiva e ideológica del centro escolar. Y, en buena medida, las metas y estructura de éste reflejan eso (Blase, 1991; Ball, 1993; Anderson y Blase, 1994).

4.3. La investigación crítica

La investigación crítica recurre, preferentemente, a una metodología etnográfica con estudios de caso intensivos y a formas, sobre todo, cualitativas de recogida y análisis de datos (nuevo periodismo, criticismo educativo, etnografías críticas de feminismo, estudios políticos e ideológicos, investigación-acción participativa...). Según Carr (1996: 164), las formas de investigación crítica en educación se orientan a:

> «*exponer las tensiones y contradicciones entre los valores educativos emancipadores, y las políticas y prácticas educativas prevalecientes, con el fin de indicar que las instituciones educativas contemporáneas pueden reconstruirse para que sean capaces de actuar de manera más emancipadora*».

La investigación crítica coincide en muchos aspectos con la investigación naturalista, pero difiere de ella en el carácter finalista del proceso de indagación y del conocimiento que genera. No se queda en comprender el significado de lo que sucede dentro de la institución, sino que posee una orientación ética, defiende unos valores morales y se orienta expresamente a poner en marcha estrategias de transformación y mejora de las organizaciones (Morrow y Brown, 1994). Por tanto, va más allá de la investigación naturalista y, concretamente, busca reflexionar sobre la explicación ideológica de lo que acontece en los centros escolares (el origen de las estructuras y dinámicas sociales, su evolución histórica, su contexto actual, sus intenciones, restricciones y contradicciones sobre cada uno de los agentes involucrados y afectados...). Conlleva, por así decirlo, un conocimiento mucho más exigente consigo mismo (traspasar críticamente los presupuestos irracionales, los intereses en juego, las rutinas institucionales, las argumentaciones falaces o los tópicos en uso de la organización) y con la acción (un tipo de indagación que realizan principalmente los protagonistas de la organización en el marco de las estructuras y desde dentro de su funcionamiento).

Esta forma de conocimiento es crítica en el sentido de intentar comprender las ideologías, racionalizaciones y motivos ocultos y de explicar por medio de las mismas aspectos no reflejados de poder y control, cuyo interés radica en la emancipación respecto de condiciones humanas distorsionadas o asunciones ocultas (Escudero, 1990).

El sentido crítico y emancipador está presente en todas las fases de la investigación: en la elección de los fenómenos de estudio, en la forma de negociar los procesos y de relacionarse con las personas, en la manera de explorarlos, en la interpretación de lo que se hace y en la utilización del conocimiento. En coherencia con los planteamientos reconstructivos que lo fundamentan, los investigadores deberían trabajar en colaboración estrecha con los miembros del centro escolar, no sólo a efectos de alcanzar una comprensión mejor y más crítica de la realidad en la que están inmersos, sino también con el propósito de mejorarla a través de la búsqueda conjunta de vías de acción. Para Everhart (1991), esta propuesta es, al tiempo, una crítica al estado de la investigación y al papel de los investigadores que, señala el autor, adolecen del compromiso de incidencia directa en la práctica educativa y perpetúan la separación entre teoría y práctica.

La investigación crítica supone que las personas que colaboran en realizar una idea común trabajan en *comunión* y, si en esa comunidad surge un ambiente genuinamente creativo, entonces pierde importancia la cuestión de quién tuvo una idea concreta, a quién se le

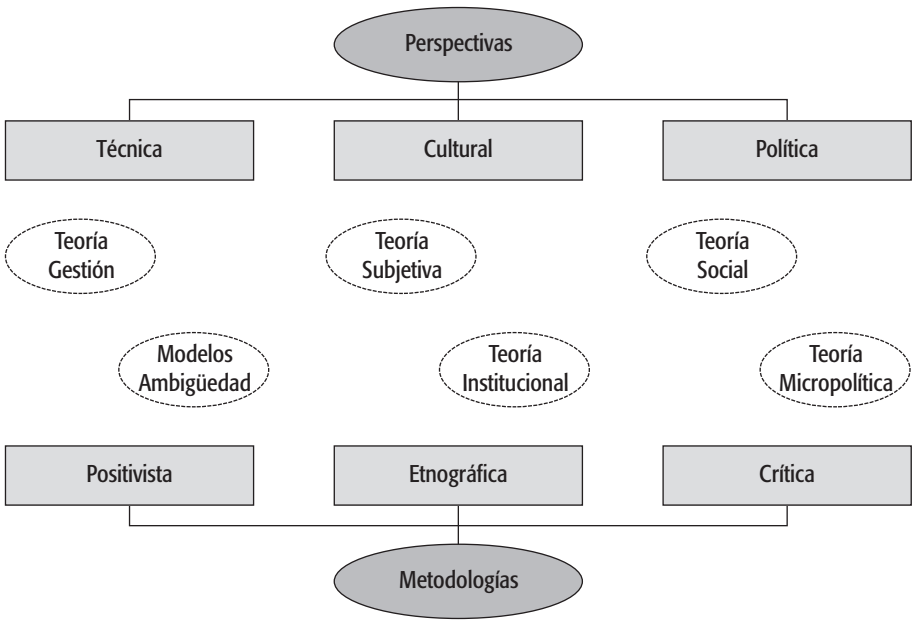
ocurrió aquella magnífica solución o quién aportó aquel punto de vista especialmente adecuado. No habiendo un rol y un conocimiento predominantes, las preguntas y las soluciones que surgen de la situación de estudio constituyen una expresión orgánica.

En el marco de la impredecibilidad y particularidades de cada contexto, así como de la importancia de las relaciones interpersonales, adquiere un papel decisivo la negociación de significados y de poder (Dudley, 1992). Entonces, el criterio para evaluar la investigación es: ¿hasta qué punto las relaciones permiten a los participantes llegar a ser conscientes de sus propias percepciones de la realidad y sus condiciones subyacentes y enfrentarse críticamente a ellas?

En suma, la investigación crítica más pura se convierte en una forma de cambio y mejora de la práctica de la educación *con* la organización, un medio participativo y fundado de transformar los centros escolares a partir del conocimiento que brinda y del compromiso que exige. En este sentido, la investigación desemboca en acciones que tienen sentido liberador o de cambio social, pues todo orden social tiende a favorecer a unos y a perjudicar a otros. Atendiendo a la ética y la política –que tienen presentes los contenidos de la dominación–, la investigación crítica aspira a identificar los medios que posibiliten reconstruir las formas de intervención y las prácticas. Y ese cambio será sustantivo, no tanto porque pretenda lograr mayor eficacia, modificando variables organizativas, sino más bien porque reivindique descifrar y analizar el significado moral y educativo que la eficacia tiene para los sujetos implicados (Santos, 1996).

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis del capítulo



• Cuestiones para la reflexión

1. Identifique un centro escolar, a ser posible uno que conozca porque ha trabajado o está trabajando en él (como profesor, como estudiante), y póngase en el papel de observador o investigador que quiere producir u obtener algún conocimiento sistemático en torno al mismo. Debe identificar o delimitar algún ámbito, elemento o dimensión de esa organización que le interese o le preocupe especialmente (no importa que sea más general o más específico). Pues bien, ahora trate de pensar y enunciar por escrito qué aspectos o cuestiones concretas estudiaría y cómo, justificando el porqué de sus opciones desde cada una de las perspectivas teóricas descritas en el Capítulo.
2. Le proponemos una serie de imágenes o metáforas sobre lo que podría ser una organización escolar. Se trata, pues, de establecer una analogía para transferir a una cosa el significado o cualidades que asociamos a otra. ¿En qué se parecen un centro escolar y… a) un cerebro; b) una jungla; c) una máquina; d) un ser vivo; e) una familia; y f) un campo de batalla? ¿Podría ubicar cada una de estas imágenes en alguna teoría o modelo particular?
3. Lea detenidamente la siguiente afirmación: «*Una organización es una realidad social inventada por las personas que forman parte de ella. Depende del significado que esas personas le atribuyen y de cómo esas mismas personas creen que deberían relacionarse con las demás. La cultura, las creencias, los lenguajes, los ritos, las convenciones que manejan e intercambian en ese escenario…, todo eso es lo que da sentido a una organización y lo que la identifica como un pequeño mundo*». ¿Está de acuerdo con esta afirmación? ¿Qué críticas se le podrían formular? ¿Para qué nos sirve saber eso?, ¿para qué puede ser útil? Si lo estima oportuno, su comentario puede tomar como punto de referencia lo expuesto en el Capítulo.
4. Considere la caracterización que los modelos de ambigüedad hacen de las organizaciones educativas y opine sobre las siguientes cuestiones: a) ¿Esas características son beneficiosas o perniciosas?, ¿qué ventajas y qué inconvenientes podrían suponer?; b) ¿Sería posible, y hasta qué punto, cambiarlas?, ¿cambiarlas sería beneficioso o perjudicial?

• Lecturas recomendadas

BALL, S. J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.

Se trata de un texto clásico en educ ción, y no nos referimos precisamente a la fecha de su publicación en nuestro país, sino a su vigencia como obra de referencia y alternativa a planteamientos conceptuales y de intervención que pujan, quizás con más brío que antes, por imponerse externamente sobre las organizaciones escolares. El autor analiza y expone las claves para entender, por un lado, la concepción micropolítica de la organización y, por otro, las realidades micropolíticas que emergen en los centros escolares, con multitud de situaciones y acontecimientos que contribuyen a ponerle rostro a esta importante faceta de la vida organizativa.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.

Una de las características comunes a los libros de este autor es la claridad. Y este libro se entiende muy bien, a pesar de la complejidad que entraña clarificar el campo de la organización escolar como disciplina. En la obra se hace un repaso sistemático y riguroso de los diferentes discursos y puntos de vista sobre las escuelas, así como de las variadas y diversas dimensiones que las configuran. Comprender e investigar en torno a estas organizaciones puede resultar un empeño más fácil e interesante teniendo este libro como mapa.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.ª T. y NIETO CANO, J. M. (1998): *Modelos teóricos de organización escolar*. Murcia: Diego Marín/ICE de la Universidad de Murcia.

Esta obra es, en realidad, un texto-guía pensado y utilizado para la enseñanza y el aprendizaje de una asignatura del mismo título en el marco de un plan de estudios de Pedagogía. Es, pues, una especie de programa ampliado que expone sucintamente los principales rasgos que definen a los modelos teóricos más característicos en nuestra disciplina, planteando en relación con cada uno de ellos cuestiones de reflexión, actividades de análisis y apoyo bibliográfico.

CAPÍTULO 2

Las organizaciones escolares: dimensiones y características

M.ª Teresa González González

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR

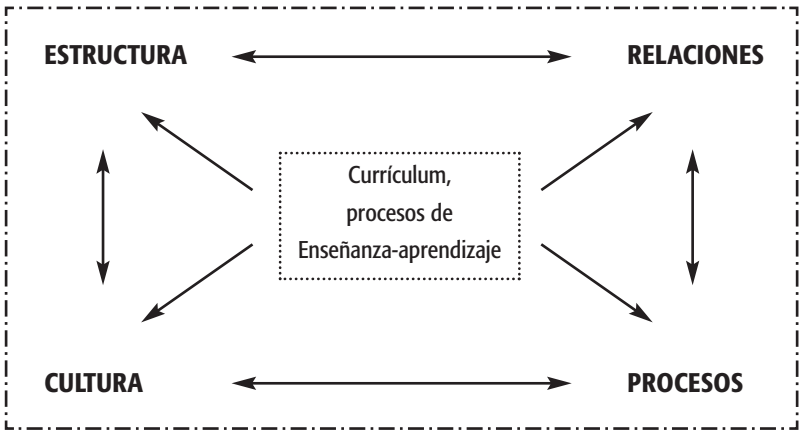
- Encontrará una descripción genérica de las grandes dimensiones que configuran el centro escolar en cuanto organización.
- Conocerá algunos de los rasgos que caracterizan a las organizaciones escolares.
- Se familiarizará con algunos conceptos importantes para comprender las facetas organizativas del centro escolar: estructuras, relaciones, cultura, etc.
- Verá que para conocer y comprender el centro escolar entendido como organización ha de prestarse atención simultánea a múltiples aspectos.
- Conocerá que los centros escolares son organizaciones complejas que se van construyendo socialmente.

1. EL CENTRO ESCOLAR COMO ORGANIZACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA

El centro escolar considerado como organización constituye un contexto clave para el desarrollo del currículum, el aprendizaje de los alumnos y la actividad docente que realizan profesores y profesoras. Tal contexto está configurado por múltiples dimensiones y elementos que, en su conjunto, generan las condiciones organizativas en las que se van a llevar a cabo los procesos curriculares y de enseñanza y que, por tanto, influirán en la actividad docente de los profesores, y en el aprendizaje de los alumnos.

Son dichos procesos los que constituyen el *núcleo* de las organizaciones escolares; en ese sentido, los aspectos organizativos del centro escolar no se pueden pensar independientemente de la acción curricular y educativa del mismo. Es ésta la que constituye la dimensión central en esta organización, alrededor de la cual cobran sentido las demás. Como bien han señalado Beltrán y San Martín (2000) *«el texto curricular exige un contexto específico diferente al de la producción de los conocimientos y a los de su posible reproducción. Ese contexto específico será precisamente la institución escolar. De ese modo, el currículo aparece como el verdadero núcleo de las organizaciones escolares»* (p. 38).

Aunque nuestro propósito es el de comentar cuáles son las dimensiones que configuran el contexto organizativo en el que se desarrolla el currículum y la enseñanza, y con tal pretensión nuestro foco de atención se sitúa en lo que podríamos denominar *lo organizativo* de los centros escolares, es evidente que no estamos hablando de una faceta –la organizativa– que discurre por sus propios derroteros e independientemente de lo curricular y lo educativo; ambos son aspectos entrelazados que no pueden ser pensados independientemente los unos de los otros, tal como se expresa en el cuadro que aparece a continuación.



Cuadro 2.1. *Dimensiones constitutivas de la organización escolar.*

En el apartado que sigue comentaremos estas dimensiones y lo haremos en términos genéricos, pues en el resto de los capítulos de este libro se desarrollan con más detalle.

2. DIMENSIONES CONSTITUTIVAS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Tal como queda reflejado en el cuadro anterior, vamos a considerar que las dimensiones organizativas que configuran un centro escolar vienen dadas por el hecho de que, en cualquiera de ellos, existe una estructura organizativa formal (Dimensión Estructural); se desarrollan determinadas relaciones entre los individuos que lo componen (Dimensión Relacional); se mantienen y cultivan ciertos supuestos, valores y creencias organizativas (Dimensión Cultural); se desarrollan determinados procesos y estrategias de actuación a través de las cuales la organización funciona (Dimensión Procesual); y se mantienen ciertas relaciones con el entorno (Dimensión Entorno). Otros autores (Gairín, 1996a, 1996b; Antúnez, 1994; Cardona, 1994) coinciden en señalar el carácter multidimensional del centro y ofrecen sus propios esquemas para dar cuenta de ello, si bien en las páginas que siguen nos basaremos básicamente en González (1991, 1993a).

• Dimensión estructural

Esta dimensión hace referencia a cómo está organizado el centro escolar, es decir, cómo están articulados formalmente sus elementos. Constituye, por así decirlo, el «andamiaje» o «esqueleto» de la organización. Como ha señalado Santos Guerra (1997, 1999), «*la escuela es una organización formal, ya que todo su entramado institucional tiene un "andamiaje de roles" que corresponde a su estructura. Este entramado le confiere estabilidad y continuidad en el tiempo y le hace desempeñar unas funciones independientemente de las características personales de sus integrantes*».

Sean cuales sean las formas que adoptan –las estructuras organizativas pueden ser más o menos participativas, más o menos jerarquizadas, más o menos rígidas–, la dimensión que estamos comentando nos indica cómo está dividido el trabajo de la organización en distintas parcelas de actuación, y cuáles son los mecanismos formalmente establecidos para tomar decisiones sobre aspectos de la vida y funcionamiento del centro y, en general, para tratar de mantener una conexión o articulación entre sus distintas unidades organizativas.

Como dimensión formal abarca, pues, diversos aspectos, de modo que si quisiésemos analizar la estructura de un centro habríamos de prestar atención a aquellos elementos formalmente establecidos, y que configuran el armazón en el que se llevará a cabo la actividad organizativa:

- Los papeles o *roles* –por ejemplo, directora, profesor de matemáticas, orientador, coordinador de ciclo, jefe de estudios, etc.– desempeñados por las personas en el centro escolar, con sus correspondientes tareas y responsabilidades.
- Las unidades organizativas –por ejemplo, departamentos didácticos; equipo directivo, consejo escolar, equipos de ciclo, etc.– en las que están agrupados, con sus respectivas funciones y responsabilidades.
- Los mecanismos formales que existen en la organización –para la toma de decisiones, para la comunicación e información, para la coordinación entre los docentes, para la dirección y el control de la actividad, etc.– destinados a que los individuos y/o las unidades organizativas se relacionen entre sí, se coordinen y no funcionen al margen unas de otras.
- La estructura de tareas –ratio profesor/alumno, horarios (estructura temporal), patrones de agrupamiento de alumnos, etc.– formalmente establecida para el desarrollo de la enseñanza en las aulas.
- La estructura física e infraestructural del centro, es decir, sus espacios y materiales y cómo están distribuidos; sus instalaciones y cómo se ha regulado su utilización.

En la medida en que la estructura de los centros escolares es resultante del conjunto de normativas, regulaciones oficiales y reglas formalmente establecidas emanadas desde la administración educativa (Santos Guerra, 1997; Beltrán y San Martín, 2000) cabe decir que, formalmente hablando, todas las escuelas que forman parte de un mismo sistema educativo poseen una estructura formal similar. Aunque, desde luego, ello no significa que el funcionamiento de todos los centros sea, como consecuencia, similar ya que, como iremos viendo, la estructura no es una dimensión que explique todo el funcionamiento del centro. Si nos centramos sólo en lo estructural conoceremos el

«andamiaje», pero no llegaremos a conocer cómo son y funcionan los centros escolares por dentro (de esa estructura).

• Dimensión relacional

La organización escolar no es sólo una estructura formal de puestos, funciones, responsabilidades, etc. También es un entramado de relaciones o redes de interacción y flujo de comunicación entre las personas que lo constituyen.

Los centros escolares están formados por personas que se relacionan y construyen ciertos patrones de relación entre ellas; que tienen ideas, concepciones, intereses, no siempre similares; que trabajan de una determinada manera; que tienen unos u otros problemas y conflictos; que, en definitiva, interaccionan entre sí permanente y cotidianamente. Y eso también es organización, porque los centros no se reducen a lo burocrático y lo estructuralmente establecido; en ellos también encontramos una dimensión relacional.

Los miembros de la organización no sólo mantienen entre sí las relaciones formales que establece la estructura, sino otras de muy diverso tipo que marcan en gran medida el tono y vida social y académica del centro. Como señalan Beltrán y San Martín (2000: 47), *«de la mera copresencia de diferentes actores surge otro tipo de relaciones que exceden siempre a las reguladas y previstas por las normas de funcionamiento»*. En el funcionamiento del centro escolar, pues, entra en juego no sólo lo que está establecido o prescrito formalmente, sino también los modos en que las personas se relacionan cotidianamente y los significados e interpretaciones que atribuyen a los acontecimientos que ocurren dentro de la organización.

Acotar qué abarca esa dimensión es complejo, pues son muy diversas las relaciones que se desarrollan entre los miembros de un centro (Santos Guerra, 1994a, 1994b; Domínguez, 1996) tanto en lo que respecta a las formas que adoptan, como al contenido de las mismas, sin que sea sencillo acotarlas y diferenciar dónde empiezan unas y terminan las otras.

Es común, por ejemplo, hablar de relaciones formales e informales, y utilizar tal distinción para diferenciar entre aquellas relaciones que están establecidas de modo formal y reglado, y las que ocurren de modo más espontáneo y al margen de las estructuras: amistades y/o antagonismos entre personas; alejamientos y/o acercamientos entre grupos, identificación de unas personas con otras, etc. En todo caso, cuando decimos que una de las dimensiones configuradoras de los centros escolares es la relacional, no estamos pensando sólo en las relaciones de camaradería, amistad, o las generadas por la necesidad que tienen las personas de comunicarse unas con otras. El tejido relacional de los centros escolares es complejo y difícil de encorsetar en categorías tan amplias como *formal* e *informal*, particularmente si atendemos al contenido sobre el que se articulan tales relaciones.

Comprender siquiera mínimamente la dimensión relacional de los centros escolares requiere atender, cuando menos, a las facetas micropolíticas y de interacción profesional en el seno de la organización. Las primeras se articulan en torno a las *relaciones micropolítica*s, desarrolladas, generalmente, en el plano de lo informal y con frecuencia implícito. A través de ellas se ponen en juego diferentes intereses y capacidad de poder e influencia en los acontecimientos organizativos. La presencia de conflictos, pactos más o menos explícitos, dinámicas de control, negociaciones, luchas, utilización de estrategias

por parte de individuos o grupos en el centro escolar para conseguir que sus intereses pasen a formar parte de la vida organizativa, son algunas de las manifestaciones de la vida micropolítica de los centros escolares.

Por otra parte, aunque muy conexionadas con las anteriores, en el contexto organizativo del centro también ocurren *relaciones profesionales* entre sus miembros, que configuran en gran medida el funcionamiento *educativo* de aquél. Los docentes han de llevar a cabo la actividad educativa y para ello han de mantener relaciones de trabajo. Éstas pueden adoptar formas diferentes en la realidad cotidiana de cada centro, aunque existan normativas y documentos formales que tratan de definirlas y regularlas. En unos centros quizá sean relaciones en las que predomina el individualismo, o mantenidas sólo por razones formales y burocráticas; en otros tal vez existan relaciones profesionales conflictivas, de enfrentamiento acerca de cómo hacer las cosas o ir solucionando los diversos problemas; o relaciones de cooperación y coordinación en las que predomina el trabajo conjunto y en colaboración en torno al currículo y la enseñanza que se está desarrollando, su coordinación y su mejora, etc.

Los patrones relacionales que se desarrollan en la organización, que en última instancia se manifiesta en un determinado clima relacional en el centro, van a afectar a las dinámicas de trabajo entre los miembros del centro, así como a su grado de satisfacción, su nivel de cohesión, de participación, de conflictos, etc.

Esta dimensión relacional de la organización no es independiente de las demás: las estructuras formales propician o constriñen determinadas relaciones; los valores y creencias que predominan en la organización determinan el que se desarrollen preferentemente unos u otros patrones relacionales y, viceversa, es a través de ellos como se expresan y cultivan ciertos valores; el cómo se lleven a cabo los procesos organizativos posibilita o no ciertos tipos de relaciones y, al tiempo, éstas influyen en los modos de abordar aquellos; igualmente, las demandas y exigencias ambientales influyen en el desarrollo de unas u otras relaciones, y las que se desarrollan en el centro conllevan una determinada respuesta a lo externo.

Así como decíamos antes que los centros escolares en un mismo sistema educativo son, desde el punto de vista estructural, prácticamente similares, ahora habríamos de añadir que cada uno es también diferente de los demás en la medida en que está constituido por personas singulares que mantienen dentro de esas estructuras unas relaciones determinadas. La naturaleza de los patrones de relación que se han ido desarrollando entre los miembros del centro escolar, y su mayor o menor repercusión en el devenir de los acontecimientos educativos que en él ocurren, determinará en gran medida el cómo sea y funcione cada centro escolar.

• Dimensión procesos

En las organizaciones se llevan a cabo diversos procesos y actuaciones. Es evidente que los de desarrollo curricular y de enseñanza-aprendizaje constituyen el núcleo y razón de ser de los centros escolares. Para que éstos puedan ocurrir de manera coordinada, no improvisada, continua, coherente, sin lagunas, y para que la organización vaya funcionando día a día y mejorando su actuación, se ponen en marcha otra serie de procesos or-

ganizativos. Por ejemplo, los de elaboración de planes de actuación, desarrollo en la práctica de esos planes, evaluación de su actividad, mejora e innovación, dirección, liderazgo, coordinación, etc.

Los procesos que lleva a cabo una organización escolar para ir funcionando día a día y mejorar como organización no ocurren al margen de las estructuras existentes en los centros, las relaciones y patrones de relación habituales entre sus miembros, o los valores, creencias, supuestos que se promueven y subyacen a la vida y actuación en el centro. Dicho en otros términos, esta dimensión no es independiente de las demás. Los procesos que se van desencadenando en la organización no se desarrollan de igual modo en un centro cuyas relaciones sean conflictivas que en uno con relaciones cooperativas, o en un centro donde se valora la reflexión y la acción conjunta que en otro en el que se valora la rutina y el individualismo; en un centro con estructuras participativas, que en otro con estructuras muy jerarquizadas, etc. Pensemos, por ejemplo, en el proceso de planificación en el centro y en sus unidades organizativas: no tendrá el mismo sentido y significado, no se desarrollará del mismo modo, ni su utilidad será percibida por igual en un centro cuyas estructuras formales funcionen rígidamente, en el que las relaciones profesionales sean fragmentadas, o en el que se considere la planificación como un mero formalismo burocrático, que en otro en el que las estructuras se estén utilizando para dinamizar y coordinar la actuación del centro, en el que predomine la colaboración profesional o en el que se valore y se esté comprometido, profesional y éticamente, con alcanzar un funcionamiento educativo coherente, coordinado y orientado al aprendizaje de todos los alumnos.

En cualquier caso, la influencia es recíproca, de modo que los procesos que ocurren en el centro, el cómo y porqué se llevan a cabo, las posibilidades que abren o cierran, el valor y la importancia que se les atribuye también pueden contribuir a ir modificando poco a poco, por ejemplo, patrones de relación, dinámicas de participación e implicación, valores y creencias. En definitiva, los procesos que lleva a cabo un centro no pueden ser pensados al margen de otras dimensiones organizativas pero, al tiempo, el cómo y porqué se encaren tales procesos y los contenidos sobre los que se articulen incidirán, de uno u otro modo, en aquéllas.

• Dimensión valores-supuestos-creencias (Cultura)

Ésta es una dimensión organizativa menos visible y más implícita (López Yáñez, 1994; González, 1994; Díez Gutiérrez, 1999). En términos generales, puede decirse que hace referencia a la red de valores, razones, creencias, supuestos que subyacen a lo que ocurre, a cómo funcione y sea un centro escolar.

Dicho en otros términos, las dinámicas organizativas no ocurren porque sí, sino porque detrás o subyaciendo a ellas hay valores, concepciones, supuestos creencias –acerca de las personas, la educación, el modo más adecuado de hacer las cosas, de enfrentarse a los problemas y dificultades, de relacionarse, de abordar situaciones nuevas, etc.– que las apuntalan y les dan significado, que se han ido desarrollando, cultivando y asentando con el tiempo y que subyacen a cómo se entiende, qué significado se atribuye a lo que ocurre y cómo se funciona en la organización.

No estamos refiriéndonos, al hablar de esta dimensión, a los valores, creencias o supuestos mantenidos por cada individuo en la organización, sino a aquellos que se han ido

construyendo –en el conjunto del centro o por parte de grupos particulares en el mismo– a medida que las personas interaccionan unas con otras, interpretan los acontecimientos, y, como consecuencia, generan y sostienen determinados modos de entender, de interpretar los acontecimientos escolares y de actuar en relación con los mismos.

Aunque es una dimensión que por lo general no está formalizada, ni es explícita, no todos los valores o principios sobre los que se funciona son implícitos. Algunos están plasmados en los documentos organizativos en los que se formulan aquellos por los que se orienta el centro y los grandes propósitos formalmente establecidos para el mismo. Pero lo formalmente declarado no siempre refleja todo ese mundo de creencias y valores que realmente sostiene a la organización. Con frecuencia también juegan un papel muy importante en la vida del centro valores y creencias que no están formulados ni explicitados (por ejemplo, formalmente podemos decir que en el centro se valora la actuación coordinada a la hora de desarrollar la enseñanza; pero en lo cotidiano puede estar funcionando implícitamente el valor de *cada maestrillo tiene su librillo*. Podemos decir que el centro valora el respeto al individuo y a la diversidad social, cultural, intelectual de cada uno, pero puede que cotidianamente el funcionamiento real ponga de manifiesto discriminaciones sutiles).

En general, en una organización como la escolar, en la que se lleva a cabo una tarea –la educativa–, saturada de componentes valorativos y normativos, el funcionamiento cotidiano no es sino un reflejo de esa dimensión cultural, pues afecta al propósito y filosofía de la organización, esté o no escrito y, por tanto, al modo de trabajar y relacionarse en ella.

• Dimensión entorno

Es una dimensión que hace referencia a que los centros escolares son organizaciones en constante interacción con el entorno. Hablar de esta dimensión significa subrayar que aquéllos no sólo son complejos social, organizativa y educativamente hablando, sino que forman parte de una red mucho más compleja de relaciones sociales, económicas, culturales de un momento histórico dado.

El centro no está cerrado a su entorno, ni puede permanecer ajeno a él. La interacción con éste viene condicionada por el hecho de que las expectativas, necesidades, demandas, incluso exigencias, que se le plantean al centro escolar desde el exterior son cambiantes.

Esta dimensión abarca lo que podríamos denominar entorno mediato y entorno inmediato. Hay aspectos del entorno que influyen en el centro de un modo relativamente directo e inmediato, como son los individuos y organizaciones con las que se relaciona directamente; la administración y burocracia administrativa; las organizaciones de apoyo –centros de profesores y recursos, equipos de intervención y orientación educativa, etc.–, los padres y madres; los grupos de presión de la comunidad, etc. Otros influyen de modo más mediato, pero no por ello menos importante; así, los centros escolares no son ajenos ni quedan al margen de las fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales de la sociedad de la que forman parte; de las instituciones gubernamentales con sus expectativas políticas –cambiantes y, con frecuencia, conflictivas–, de la estructura de valores sociales, los sindicatos, el grado de escasez o abundancia de recursos nacionales, bienes y servicios, bienestar social, etc. (Martín-Moreno, 1996; Pérez Gómez, 1998; Beltrán y San Martín, 2000; Fernández Enguita, 2001).

Hemos comentado en las páginas previas algunas de las notas que definen las diversas dimensiones que configuran la organización escolar. En conjunto nos ponen de manifiesto que los centros escolares no son única y exclusivamente lo que expresan las declaraciones formales y oficiales, los planes institucionales, o los organigramas; no son sólo estructuras organizativas que haya que gestionar y administrar en sus aspectos formales –ordenar horarios de alumnos y profesores, planificar calendarios de reuniones, arbitrar espacios, etc.– echando mano de procedimientos más o menos burocráticos y responsabilizando de ello a alguno de sus miembros. Además de los aspectos formales, en los centros coexisten otros informales y, también, implícitos u ocultos (Santos Guerra, 1994b); al lado de normativas y prescripciones oficiales encontramos a las personas que constituyen el centro, con sus valores, creencias, concepciones que orientan la actuación en el mismo y que actúan como elemento de filtraje, interpretación y recreación de los elementos estructurales. Junto a los supuestos consensos, aparecen conflictos y tensiones de diverso calado, etc.

No podemos pensar, pues, la organización en términos simples y asumir que lo que está formalmente establecido define al centro y su funcionamiento. Más allá de lo formal, de la aparente racionalidad, existen otros muchos ingredientes que hemos de tener en cuenta: las relaciones diversas que se establecen entre sus miembros; las creencias y códigos normativos tácitos; los patrones más o menos rutinarizados de actuación; los hábitos adquiridos con el tiempo; las funciones implícitas realizadas por algunos, las ideologías que están presentes dentro y más allá de las paredes del centro escolar, etc.

Lo que define a la organización escolar, por tanto, es no sólo su estructura formal, sino también el cómo se utiliza realmente ésta, qué relaciones se potencian y desarrollan entre sus miembros; cómo se abordan y llevan a cabo los procesos organizativos, qué valores se cultivan y expresan en la práctica cotidiana del centro, qué relaciones, cómo y por qué se mantienen con la comunidad y el entorno, y cómo todo ello contribuye o dificulta el desarrollo de procesos educativos ricos y valiosos para los alumnos.

3. Rasgos característicos de los centros escolares

Los centros escolares como organizaciones presentan algunas características y rasgos que los hacen diferentes a otras, como por ejemplo las empresariales, militares, religiosas (González, 1991, 1993a, 1994c; Antúnez, 1994; Santos Guerra, 1994a, 1997, 1999; Bush, 1995; Gairín, 1996). En este apartado vamos a abordar el carácter y alcance de esas peculiaridades y algunas de sus consecuencias. No entramos a dilucidar si son beneficiosas o perjudiciales para el centro escolar y su funcionamiento, o si la introducción de modificaciones en ellas lo sería y, ni siquiera, si son susceptibles de cambio o, de serlo, hasta qué punto.

• En relación con las metas escolares

Cualquier organización se caracteriza por estar orientada a unos fines, propósitos o metas cuyo logro les confiere sentido, entendiendo por tales aquellos estados deseados que la organización trata de hacer realidad.

En el caso de las organizaciones escolares las metas frecuentemente se formulan en términos vagos y ambiguos. Pensemos, por ejemplo, en metas como: educar integralmente al individuo; atender a la diversidad social, cultural y educativa de los alumnos; mantener relaciones de diálogo y colaboración con la comunidad; satisfacer las necesidades de los «*clientes*».

Al ser ambiguas, cada meta admite muchas interpretaciones, con frecuencia cambiantes, por parte de los diversos agentes involucrados en la actividad educativa o afectados por ésta. De hecho, pueden ser interpretadas de tantas maneras como miembros, o sectores, existan en la comunidad escolar –cada uno puede tener una concepción particular de qué es educar integralmente; qué es la diversidad...– al igual que pueden atribuirle una prioridad diferente a la hora de llevarlas a cabo –por ejemplo, una meta que es prioritaria para el director quizá no lo es para los profesores.

En la medida en que las metas del centro escolar siempre son en cierto grado ambiguas, suele ocurrir que sus miembros tiendan a estar de acuerdo con ellas y, por tanto, se presupone que todos las entienden y comparten. De ese modo, en los centros se elude, con frecuencia, la discusión, el análisis, la reflexión y clarificación conjunta sobre las metas que se pretende y que habrían de orientar la actuación organizativa. Ello también significa que las cuestiones de carácter valorativo y ético, la reflexión acerca de por qué se pretende hacer unas cosas y no otras, las decisiones sobre opciones de valor, y en general sobre los propósitos educativos, no siempre constituyen un foco de atención en las dinámicas de trabajo entre los miembros de la organización.

La ambigüedad contribuye, pues, a mantener consensos aparentes y a evitar conflictos que podrían producirse si se entrase en dinámicas de concreción, clarificación y discusión conjunta de las metas. El consenso inicial amplio, sin embargo, es sólo superficial y es probable que cada miembro funcione basándose en sus propias interpretaciones personales acerca de qué significa una meta particular; o que se desconozcan las metas que subyacen o sustentan determinadas decisiones o acciones del centro en su conjunto o, también, que diferentes partes de la organización tengan, cada una de ellas, metas que son claras y están consensuadas, pero que son ajenas o se ignoren en otras unidades organizativas.

En definitiva, los centros escolares son organizaciones en las que es difícil clarificar, consensuar y acotar cuáles son los propósitos del centro en su conjunto, por qué esos y no otros y cuáles son los prioritarios dada la situación y el funcionamiento habitual del centro.

Por otra parte, las metas de las organizaciones escolares son variadas y múltiples, tanto cuantitativamente hablando (son numerosas) como cualitativamente, en el sentido de que son muy variadas (Antúnez, 1994; Santos Guerra, 1997; Beltrán y San Martín, 2000). Igualmente, pueden ser inconsistentes y contradictorias entre sí; en este sentido, Santos Guerra (1997, 1999) señala que la escuela es una organización contradictoria y subraya algunas de tales contradicciones: por ejemplo, *recibe el encargo de educar a los alumnos para los valores (solidaridad, paz, autenticidad, igualdad...) y también el de prepararlos para la vida, pero la vida es en muchas ocasiones insolidaria, belicista, falsa, discriminadora*.

Nos encontramos, en definitiva, ante una organización en la que es difícil pre-especificar las metas de tal modo que aporten una guía precisa y clara para orientar linealmente las decisiones y actuaciones en la organización, y en la que, por tanto, no se puede prever con total precisión qué es lo que ocurrirá; siempre hay algún grado de impredictibilidad.

Las metas, incluso, como señalaron hace algunos años March y Olsen (1976), no siempre preceden a la acción: no todo lo que acontece en el centro escolar se ajusta a una definición previa de lo que se pretende lograr; a veces las metas y propósitos se descubren, o clarifican, tras las acciones.

Dados los anteriores rasgos ligados a los propósitos y metas de la organización escolar, resulta complejo para cualquier centro determinar y clarificar qué es lo que persigue, hacia dónde va, qué educación va a desarrollar, etc. No es una cuestión que se resuelva únicamente declarándolo por escrito en un plan o proyecto del centro; como decíamos, los consensos iniciales son fáciles, pero salvo que en el seno de la organización se desarrollen dinámicas de trabajo (procesos/ relaciones profesionales) orientadas a la discusión, el análisis, la reflexión, la clarificación por parte de los miembros sobre los propósitos y metas organizativas, difícilmente estará claro, y mínimamente consensuado y asumido, qué metas se plantea el centro y por qué esas (y no otras).

• En relación con la tecnología de la organización

Tecnología es un término utilizado para referirnos, en general, a los procesos emprendidos sistemáticamente por la organización para llevar a cabo su función. En el caso de las organizaciones escolares, dada la naturaleza compleja de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se suele utilizar la expresión tecnología *problemática* para aludir a esta faceta organizativa.

Decir que la tecnología de la organización escolar es problemática es la forma de indicar que en ella no existe un modo único ni óptimo de hacer (González, 1993a, 1994b). No sólo existe ambigüedad de metas, sino también ambigüedad e incertidumbre acerca de cómo conseguirlas. No existen estrategias y procedimientos específicos –propios, vinculados específicamente a la actividad–, predeterminados –es decir, establecidos a priori–, y claros –porque se sabe a qué hacen referencia y están suficientemente acotados– para hacer las cosas. En las organizaciones escolares no hay fórmulas ni recetas para la actuación.

En este sentido, si pensamos en los procesos de enseñanza-aprendizaje es evidente que no se cuenta con una tecnología simple para trabajar con los alumnos, que no son iguales ni se mantienen estáticos en el tiempo, y en relación con los cuales es necesario adaptarse a su diversidad y variabilidad. Las personas –alumnos y alumnas– son entidades globales y unitarias, que es necesario considerar en su totalidad, sin que se pueda dividir la enseñanza en segmentos y rutinas perfectamente acotados, diferenciados y secuenciados. Por otra parte, las tareas de enseñanza se pueden enfocar de diversos modos no sólo porque no existe un cuerpo único –unificado– y sólido de conocimiento acerca de cómo se produce el aprendizaje y cuál es la mejor manera de promoverlo, sino también porque los profesores de un mismo centro pueden mantener diferentes concepciones ideológicas y educativas sobre ello.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues, no son susceptibles de ser desarrollados echando mano de procedimientos técnicamente bien perfilados. Igualmente, y en lo que se refiere a los demás procesos organizativos, no se sabe con total seguridad cuál es la mejor manera de hacer (por ejemplo, cuál es el modo óptimo de liderar un centro, de dirigirlo, de mejorar su funcionamiento...), y, en consecuencia, resulta difícil pre-especificar

detalladamente, echando mano de procedimientos técnicos y formalizados, cuál es el camino que se va a seguir, qué pasos dar, qué hacer para ir consiguiendo ciertos resultados. Con frecuencia, como han señalado March y Olsen (1976), se funciona a partir de lo que se va aprendiendo por la experiencia cotidiana, lo que parece más oportuno a una situación dada, a través de dinámicas de ensayo-error.

Por lo tanto, este rasgo de las organizaciones escolares pone de manifiesto que la acción que se desarrolla en un centro escolar no tiene un carácter técnico y preciso, sino ambiguo e incierto, pues no se puede prever totalmente cómo se va a trabajar y con qué resultados; los procedimientos y las reglas de actuación no funcionan con consistencia, predictibilidad o imparcialidad burocrática.

No estamos, pues, ante una organización en la que sea sencillo clarificar y acordar lo que se va a hacer ni, tampoco, coordinar las actuaciones. La necesidad de cultivar formas de coordinación basadas en la clarificación, el diálogo, la reflexión conjunta acerca de qué hacer, cómo, por qué y para qué, qué consecuencias están teniendo ciertas formas de actuación, qué modificaciones y mejoras serían precisas, etc., es evidente.

• Con respecto a las relaciones

Las organizaciones escolares, como decíamos antes, están formadas por personas que interactúan unas con otras. Las relaciones que se desarrollan en los centros escolares también presentan algunas peculiaridades.

En primer lugar, el centro escolar es una organización en la que toman parte muchos y muy diversos agentes; como señalan López Yáñez *et al.* (1994), es una *institución muy participada*. Pero esa participación, por su lado, es muy cambiante, en el sentido de que hay muchas diferencias en el grado e intensidad de participación entre los miembros: no todos dedican el mismo tiempo, realizan un esfuerzo similar o muestran idéntica disposición, implicación y compromiso con respecto a los asuntos escolares. Por otra parte, aunque son diversos los agentes que participan en el centro escolar, éstos varían de unos años para otros (vienen y van alumnos, profesores...) con lo cual es difícil prever de antemano cuáles serán sus demandas, intereses, necesidades, etc., y por tanto complejo preespecificar el camino para satisfacerlas.

En segundo lugar, cabe destacar también que en los centros escolares, y en lo que respecta a las relaciones profesionales entre docentes, se tiende al *celularismo*, entendiendo por tal que cada profesor lleve a cabo la actividad educativa de forma aislada, con nociones muy vagas acerca de qué están haciendo los demás, y apartada de controles organizativos efectivos. Subyaciendo a ese aislamiento profesional está la creencia, asumida en muchos centros, de que el profesor es el único responsable de lo que ocurra en su aula. Esto afecta a las relaciones entre profesores no tanto en lo que respecta a la forma, cuanto al contenido, pues pueden girar más sobre cuestiones burocráticas o anecdóticas –anécdotas sobre los alumnos y sus familias, por ejemplo– que sobre otras de carácter sustantivo relacionadas con el currículo y enseñanza que se están desarrollando en las aulas.

• Con respecto a su naturaleza sistémica: la débil articulación

Por lo general, cuando se habla de los centros escolares suele decirse que éstos son sistemas, entendiendo por tal un conjunto de partes o elementos interrelacionados (personas, recursos, acciones) que conforma una entidad global que presenta alguna singularidad en su ambiente. Considerada como sistema, la organización presenta dos rasgos: por un lado los elementos que la integran interactúan y son interdependientes entre sí; por otro, la organización es una globalidad, con atributos propios, que transciende la suma de las partes que la componen.

Sin embargo, en lo que respecta a las organizaciones escolares, algunos autores (Weick, 1976; Meyer y Rowan, 1977) han señalado que son *sistemas débilmente articulados*. Es un modo de decir que en ellos los elementos y acontecimientos son interdependientes y constituyen un todo, no siendo esa interdependencia no es muy fuerte o estrecha, de modo que cada uno mantiene una cierta autonomía y entidad propias.

Esa cierta autonomía de los elementos y componentes del centro escolar puede comprenderse fácilmente cuando pensamos en situaciones que ocurren habitualmente, como por ejemplo:

- que existan deficiencias a un nivel (por ejemplo, un jefe de estudios que no realiza adecuadamente sus funciones de coordinación pedagógica), sin que ello suponga un colapso o paralización de la organización;
- que una parte de la organización tome ciertas medidas para resolver algún problema que le viene de fuera (por ejemplo, padres que presionan o critican determinadas actuaciones en un curso o grupo de alumnos), sin que por ello haya que movilizar a toda la organización;
- que profesores pertenecientes al mismo centro, ciclo, curso, trabajen independientemente unos de otros;
- que ciertas decisiones que se toman en un nivel (por ejemplo en un Consejo Escolar) no se tengan en cuenta o se desvirtúen en otros niveles,
- etc.

Los ejemplos anteriores ponen de manifiesto que las conexiones entre elementos no son tan estrechas como para que la variación en alguno de ellos repercuta lineal y automáticamente en los demás.

Dos son las razones básicas que se aducen para explicar la existencia de la débil articulación en los centros escolares: 1) En ellos no existe una tecnología capaz de conexionar a toda la organización y 2) Las posiciones de autoridad son débiles, de modo que es complejo mantener ligado y coordinado al centro escolar únicamente a través de los denominados mecanismos de conexión *verticales* (reglas escritas, órdenes, directrices). Es decir, Tecnología y Autoridad, dos de los mecanismos típicos de conexión y coordinación organizativa, no están presentes en las escuelas de modo tan acusado como en otros tipos de organizaciones.

La tecnología organizativa constituye un adecuado mecanismo de conexión en aquellas organizaciones en las que cada uno realiza una tarea clara y delimitada, las tareas no se solapan, hay una secuencia bien delimitada de qué hay que hacer para obtener el producto deseado, y todas las tareas que se hacen tienen un sentido claro y sirven para lograr lo que se proponen. Pero en los centros escolares no ocurre así. En ellos existe una

cierta desconexión (débil articulación) entre medios y fines –un mismo medio puede llevar a diferentes fines, o viceversa–; entre acciones e intenciones –los acontecimientos no ocurren siempre tal como se había previsto–; entre procesos desarrollados y resultados; entre lo que se hace en las aulas y el aprendizaje resultante, etc., por lo que es prácticamente imposible detallar qué habrá de hacer cada uno en cada momento. Como nos recuerda Elmore (2000), el modelo de la débil articulación postula que *«el 'núcleo técnico' de la educación –las decisiones detalladas sobre qué enseñar en un tiempo dado, cómo enseñarlo, qué aprendizajes esperar de los alumnos, cómo agruparlos en las aulas para enseñarles, qué se les debería exigir para que demuestren sus conocimientos y, sobre todo, cómo debería evaluarse su aprendizaje– reside en las aulas individuales, no en la organización que las envuelve»* (pp. 5-6).

Por otra parte, son organizaciones en las que no existen posiciones fuertes de autoridad, entendiendo por tales aquellas que pueden determinar, a través de reglas y directrices, qué es lo que se va a hacer, quién lo hará, cuándo y cómo. Las posiciones de autoridad en los centros escolares son en cierto modo débiles porque la tarea a realizar es compleja (no hay un único camino) y los profesores tienen una cierta capacidad de acción autónoma. En tal sentido resulta difícil mantener ligada y coordinada a la organización a través de directrices y reglas que prescriban qué y cómo hacer.

La débil articulación conlleva, pues, que la coordinación entre elementos y partes de la organización se convierta en un asunto complejo y problemático, que no se resuelve, únicamente, con el establecimiento de planes y la fijación de directrices por parte de aquellos que ocupan posiciones de autoridad (por ejemplo, un director, un jefe de estudios). La actividad educativa, al no ser precisa, demanda continuamente reflexión, diálogo y clarificación conjuntas, y ello no depende exclusivamente de que existan líneas de autoridad claras sino de que en el centro se cultiven valores, creencias, principios y normas que contribuyan a la construcción de una práctica escolar que sea lo suficientemente compartida.

4. Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo hemos comentado cuáles son las dimensiones constitutivas de los centros escolares en cuanto organizaciones y algunos de los rasgos que los caracterizan. Una noción que atraviesa gran parte de lo expuesto en las páginas anteriores es la de que el centro escolar es una organización compleja, en la que se lleva a cabo una tarea saturada de componentes valorativos y éticos que no puede ser realizada de modo mecánico, y que está constituida por personas que se relacionan entre sí de múltiples maneras.

Aunque se trata de una organización en relación con la cual existen muchas reglas y normativas acerca de cómo debe estar estructurada, qué currículum debe desarrollar, en qué tipo de edificios y con qué mobiliario, qué profesionales han de trabajar en ella, etc., emanadas desde instancias externas, no puede decirse que esté totalmente acotada y definida desde el exterior. Son realidades mucho más complejas, cuyo funcionamiento no viene predeterminado y en las que la ambigüedad e incertidumbre están a la orden del día.

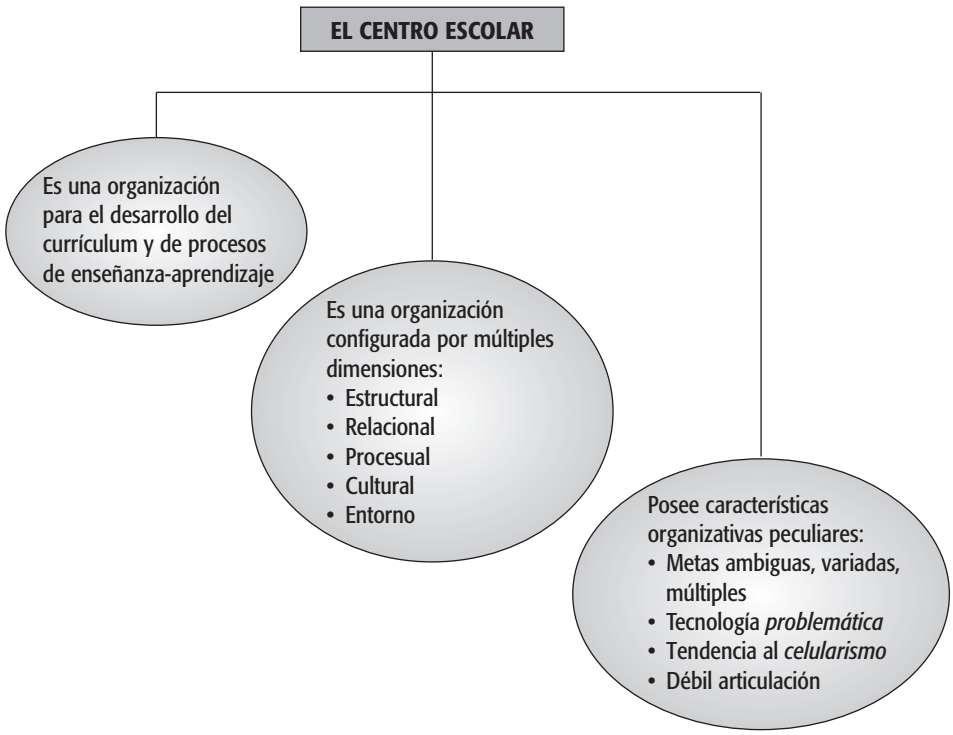
Más que una realidad objetiva, que existe *a priori* e independientemente de los individuos que la constituyen, son realidades sociales que se van construyendo, manteniendo y recreando en el tiempo por las personas que habitan en ellas a través de complejos

procesos de interacción y negociación social. A medida que sus miembros interactúan unos con otros, atribuyen significado a lo que ocurre a su alrededor, interpretan, filtran y recrean –a la luz de sus creencias, valores, concepciones, etc.– lo estipulado en las declaraciones formales y oficiales, y van dando respuesta a las demandas y quehaceres organizativos, se va construyendo organización, se van generando y asentando creencias, códigos normativos explícitos o tácitos, hábitos, patrones más o menos rutinarizados de acción, en definitiva, se van configurando modos más o menos comunes y compartidos de pensar y actuar en la organización. Es en esa dinámica interna donde *es* la organización, no tanto en las estructuras, las normativas oficiales, o los planes escritos.

Dicho de otro modo, más allá de las estructuras formalmente establecidas, de los planes racionalmente elaborados, de las regulaciones y normativas externas, de las apariencias de racionalidad, hay una organización en funcionamiento: un espacio socio-cultural en el que los sujetos construyen en interacción y dan forma y contenido a la vida cotidiana y funcionamiento de la organización; en el que se generan y sostienen determinados modos de interpretar y dar significado a lo que ocurre, determinados modos de actuar, concebir y abordar los procesos cotidianos de funcionamiento organizativo.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis del capítulo



• Cuestiones para la reflexión

1. Piense y comente cuáles son las características escolares a las que hacen referencia las citas siguientes:
   – *La escuela es ante todo una organización social hecha de una red de relaciones interpersonales estructuradas para facilitar la consecución de las metas establecidas. Los centros escolares no son edificios, máquinas, y currículum. Las escuelas son relaciones e interacciones entre personas* (Johnson y Johnson, 1989: 2:6).
   – *La mayoría de los docentes se enfrentan a la incertidumbre cuando emprenden su trabajo, incertidumbre sobre cuál sería la mejor manera de enseñar para posibilitar que los alumnos aprendan y se desarrollen. La incertidumbre surge de la ausencia de una cultura técnica, los procesos diseñados para lograr las metas de la organización (...) Para los profesores, el conocimiento técnico incluye las habilidades, procedimientos y métodos que ayudan a los alumnos a progresar académicamente. Una cultura técnica se etiqueta como 'incierta' si los resultados del trabajo son altamente impredecibles; donde dada la variabilidad de los alumnos, por ejemplo, los profesores no encuentran fácilmente soluciones a los muchos problemas de aprendizaje con que se enfrentan. La incertidumbre significa que hay pocas técnicas bien establecidas –conocimiento técnico codificado– para ayudar a los docentes a satisfacer las necesidades ampliamente variadas de sus alumnos* (Rosenholtz, 1989: 4).
   – *Las escuelas están hechas de patrones sociales, regularidades en cómo los profesores, alumnos y directivos interactúan unos con otros cotidianamente* (Earl y Kruse, 1999: 1).
2. Teniendo en cuenta lo comentado en este capítulo, elabore un comentario en torno a la siguiente cita :
   Nuevas estructuras y prácticas solamente, sin los mecanismos para construir claridad y compromiso con los nuevos propósitos y metas de la reforma, impactarán poco en la mejora del aprendizaje. Es lo que ocurre 'dentro' de las estructuras, no las estructuras en sí, lo que más importa. Además, es la cultura de un centro escolar –las creencias, hábitos, modos de entender y normas sobre la conducta apropiada– lo que guía las acciones cotidianas y determina si las estructuras se utilizarán intencionadamente (Szabo, 1996: 77).
3. A partir de las dimensiones escolares comentadas en este capítulo, trate de elaborar un guión que recoja a qué elementos habría de prestar atención si tuviese que describir una organización escolar concreta.

• Lecturas recomendadas

ANTÚNEZ, S. (1994): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.
En este libro se abordan diversos temas relacionados con la organización de los centros escolares. El primero de sus capítulos ofrece una panorámica acerca de los componentes del centro escolar y sus rasgos más característicos.

BELTRÁN LL., F. y SAN MARTÍN A., A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.

En el contexto de este libro, en el que se ofrecen múltiples reflexiones en torno al necesario «encuentro» de los implicados en la educación en un Proyecto Educativo coherente y democrático, encontramos aportaciones y consideraciones interesantes sobre la naturaleza organizativa del centro escolar, sus estructuras y su cultura.

GAIRÍN, J. (1996a): Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En G. Domínguez Fernández y J. Mesanza López (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas.* Madrid: Escuela Española. Pp. 15-67.

Se trata de un capítulo en el que se ofrece una aproximación a las instituciones educativas como organizaciones, sus componentes y sus peculiaridades. Igualmente, se alude a diversas metáforas e imágenes que ayudan a caracterizar a las escuelas como organizaciones, así como diversos enfoques para comprenderlas e intervenir en ellas.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones escolares*. Málaga: Aljibe.

El Capítulo IV de este libro, titulado «La escuela como organización» nos ofrece una panorámica interesante sobre distintas maneras de ver la escuela en cuanto organización. A lo largo del mismo se ofrece información que permite clarificar por qué las escuelas son organizaciones y de qué tipo de organización se trata.

CAPÍTULO 3

La estructura como dimensión de los centros escolares

Antonio Portela Pruaño

En este capítulo, el lector

- Accederá a una delimitación conceptual básica de la noción de estructura organizativa.
- Entenderá los dos grandes principios en torno a los que se articula la estructura de una organización: diferenciación e integración (o coordinación), siendo consciente de los múltiples aspectos interrelacionados de que constan.
- Conocerá las dimensiones respecto de las cuales es común que varíen las estructuras organizativas, así como las formas básicas que cabe determinar atendiendo a las mismas.
- Identificará las concomitancias y singularidades que presentan los centros escolares con relación a otras organizaciones.
- Captará la complejidad y versatilidad que entraña la estructura de una organización y, específicamente, un centro escolar.

1. La estructura organizativa: noción

Aunque la realidad de un centro escolar va más allá de su tipificación como organización formal, ésta es una categoría que continúa siendo empleada para su definición, reconociendo su carácter parcial. Pues bien, conviene comenzar resaltando que lo que habitualmente se entiende por **estructura** constituye una dimensión fundamental y decisiva de la escuela considerada como organización formal (Santos Guerra, 1999; Hoy y Miskel, 2001).

Sin embargo, ésta es una noción que, como otras muchas de las que aquí se consideran, resulta altamente comprehensiva y compleja. Pese a lo que inicialmente se pudiera suponer por las connotaciones que se le suele atribuir, no es fácil asignarle un contenido semántico delimitado con plena nitidez, y tienen cabida en ella múltiples elementos y aspectos notablemente diferentes entre sí.

La noción de estructura no es aplicada exclusivamente a la organización, sino también a otros muchos objetos y entidades (por ejemplo, el cuerpo humano), para hacer referencia, en general, a las relaciones que se establecen entre las partes de un todo (Hatch,

1997). De aquí cabe colegir que las relaciones entre una serie de elementos son las que definen una estructura, incluida la estructura de una organización.

Los elementos entre los que se establecen relaciones comienzan ya a singularizar la estructura de una organización, pues, entre ellos, hay que contar no sólo con elementos físicos (espacios, tiempos, instalaciones, materiales), sino también con elementos sociales (personas, las posiciones que ocupan en la organización, las unidades o grupos a los que pertenecen). Pero lo que acaba resultando decisivo para singularizar una estructura organizativa es el tipo de relaciones que se establecen entre tales elementos.

Puede afirmarse que esas relaciones se caracterizan por revestir un orden[1]. La estructura introduce orden en la organización, algo que precisamente la diferencia con respecto a otras entidades sociales (Hall, 1996; Owens, 1998; Scott, 1998). Aunque tal orden acabará afectando a toda ella en general, hay determinados aspectos a los que particularmente concierne:

- Recursos, humanos y materiales.
- Actividad.

Así, la estructura organizativa puede ser concebida de tres maneras:

– Como el orden que adoptan los recursos de la organización, particularmente sus recursos humanos. Así, por ejemplo, Daft (1995, p. 10) sostiene que «*una estructura deliberada es empleada para coordinar y dirigir grupos y departamentos separados*»;
– Como el orden que adopta la acción que acaece en ella. Mintzberg (1984, p. 26) proporciona la siguiente definición de estructura organizativa:

La estructura de la organización puede definirse simplemente como el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en tareas distintas, consiguiendo luego la coordinación de las mismas;

– como el orden que adoptan ambos aspectos considerados conjuntamente. Así, Child (1984, p. 3) considera que la «estructura básica» de la organización sería la asignación de recursos (materiales y humanos) a las tareas que es preciso hacer, así como su coordinación, mientras que Gray (1988, p. 147) considera que la estructura organizativa constituye una representación de la acción que corresponde realizar a los miembros de la organización (sus recursos humanos) y las relaciones que se establecerán entre ellos.

Más aún, ha llegado a afirmarse que la estructura introduce un determinado orden en la organización. Desde este punto de vista, no sólo las organizaciones, sino también los mercados o las redes se distinguirían por el orden característico identificable en cada uno de ellos, diferenciado del que presentan los demás (véase Capítulo 11). Las organizaciones se caracterizarían precisamente por estar basadas en un orden jerárquico basado en la autoridad (Hall, 1996).

---

[1] La estructura confiere así forma a la organización. De hecho, ha llegado a ser definida, de modo muy general, como la forma que adopta la organización (Slater, 1993).

2. Diferenciación e integración

2.1. Diferenciación

2.1.1. Noción

Es común considerar que dos son los principios básicos que determinan la estructura de una organización: **diferenciación** e **integración**. El principal fenómeno de diferenciación que tiene lugar en el seno de una organización es aquel que afecta a las tareas emprendidas en ella (Hatch, 1997; Jaffee, 2001). Consiste, básicamente, en su distribución y asignación de tales tareas (Bolman y Deal, 1997). Como consecuencia del mismo, los miembros de la organización llevarán a cabo diferentes actividades (Witziers, 1999). No obstante, esta condición sería objeto de incertidumbre en el caso de los centros escolares (Gairín, 1996).

Pero la diferenciación técnica es completada con aquella que se opera en el poder (autoridad), que consiste, básicamente, en su distribución y asignación dentro de la organización, normalmente de forma desigual e implicando relaciones de subordinación (Ahrne, 1994). Como consecuencia, los miembros de la organización dispondrán de diferentes grados de poder (autoridad) relativo (esto es, de unos con respecto a otros). Una vez más, en el caso de los centros escolares, «hay incertidumbre respecto al poder relativo entre las diferentes partes de la institución» (Bush, 1995: 113).

En fin, la diferenciación organizativa puede ser definida como el proceso que implica (1) la asignación de personas y recursos a determinadas actividades y (2) la asignación de diferentes niveles de autoridad a tales personas. Ahora bien, la diferenciación operada en la autoridad sería instrumental con respecto a aquella otra operada en las tareas. A fin de cuentas, la diferenciación se produce para lograr las metas de la organización (Jones, 1998), lo cual depende directamente de las tareas llevadas a cabo en ella.

2.1.2. División del trabajo y especialización

La diferenciación operada en la tarea organizativa está estrechamente ligada a la **división del trabajo** (Ahrne, 1994; Jones, 1998), hasta el punto de que algunos autores han acabado equiparándolas (Bolman y Deal, 1997). En un sentido estricto, la segunda consiste, básicamente, en subdividir o descomponer una tarea organizativa en sus componentes básicos (Daft, 1995; Hoy y Miskel, 2001). La tarea es, pues, objeto de simplificación y fragmentación en operaciones parciales, lo que ocurre, normalmente, tras ser identificado un modo de realizarla que minimice tiempo y esfuerzo (Thompson, 1989; Hoy y Miskel, 2001). En el caso de los centros escolares, lo que se considera su tarea primaria, la enseñanza (Scott, 1998), es el objeto de esta transformación, que atiende específicamente a niveles educativos y a categorías disciplinares que agrupan los contenidos enseñados (Hoy y Miskel, 2001).

No obstante, hay otro sentido que suele estar asociado a esta noción: la división del trabajo hace también referencia a la asignación de tales operaciones parciales a diferentes miembros de la organización (Hatch, 1997). Y este otro sentido aproxima a otra noción relevante para la estructura de una organización: la especialización.

La división del trabajo conduce a la **especialización** (Thompson, 1989; Hoy y Miskel, 2001). En un primer sentido, ésta podrá estar referida a los puestos de trabajo: la acción llevada a cabo en éstos es restringida a una serie limitada de actividades (Child, 1984). Pero esta circunstancia va a demandar unos determinados conocimientos y habilidades en quienes han de llevarlas a cabo (Manwaring y Wood, 1985). Así, en un segundo sentido, la especialización podrá estar referida a los integrantes de la organización: éstos se especializan en operaciones particulares en función de su conocimiento y experiencia (Bush, 1995), lo cual permitiría a la organización aprovechar sus conocimientos y habilidades (Scott, 1998). Ambos sentidos son complementarios (aunque no necesariamente), de tal modo que la especialización puede ser considerada como la asignación de actividades particulares a aquellos individuos que disponen de los conocimientos y experiencia precisos para su realización.

No obstante, la asignación de actividades podrá ocurrir, básicamente, de dos modos (Child, 1984) no necesariamente excluyentes entre sí:

- Operaciones simples básicas de una tarea son asignadas a determinados individuos, en cuyo caso no es preciso haber acumulado previamente conocimiento y experiencia.
- Ámbitos o áreas de actividad son asignados a determinados individuos, en cuyo caso sería preciso haber acumulado particularmente un considerable volumen de conocimientos y habilidad.

Esta última alternativa sería particularmente relevante en los centros escolares, donde la labor realizada por los profesionales de la enseñanza comprende múltiples ámbitos de intervención que, adicionalmente, son muy amplios (Coronel, López y Sánchez, 1994). Esta circunstancia haría particularmente compleja la división del trabajo en estas organizaciones y, por consecuencia, problemática. En particular, contribuye a generar incertidumbre en las actividades que han de ser llevadas a cabo por quienes ocupen las correspondientes posiciones, con lo que éstas presentan un alto grado de indefinición y, consiguientemente, ambigüedad (de Miguel, 1990; Gairín, 1996). Como efectos más concretos que se siguen a su vez, pueden ser destacados los siguientes:

- los miembros de la organización tendrán que asumir en la práctica diversos roles, que en ocasiones llegan a la acumulación;
- entre los roles a desempeñar por los miembros de la organización, inevitablemente se producirán solapamientos y superposiciones (en un mismo individuo y/o entre diferentes individuos);
- los miembros de la organización tendrán que actuar con flexibilidad y redefinir continuamente ellos mismos los roles a desempeñar en ella, sean los propios o los de otros.

Las repercusiones alcanzan a la especialización de quienes ocupen las posiciones correspondientes. En efecto, las circunstancias hacen inviable un modelo único de profesor que responda a una caracterización unívoca de su acción completamente reproducible luego en la práctica. El profesional requerido ha de ser, en cualquier caso, alguien capaz de desenvolverse ante esa realidad difusa. Su preparación nunca podrá predeterminarse exhaustivamente y prácticamente nunca quedará completada definitivamente.

Conviene destacar, finalmente, que división del trabajo y especialización son complementarias. De una parte, descomponer la tarea en sus componentes básicos requiere especialización en esas actividades más específicas por parte de quienes han de llevarlas a cabo. De otra parte, éstos conocerán mejor su labor y acumularán más experiencia realizando las tareas en que están especializados, lo cual ocurrirá principalmente porque la propia división de la tarea en sus componentes básicos permite la rutinización de su realización, ésta facilita el proceso de aprendizaje y, de este modo, los conocimientos y habilidades específicas de cada individuo son objeto de desarrollo (Scott, 1998; Hoy y Miskel, 2001).

2.1.3. Diseño de puestos de trabajo y departamentalización

Complementarias a la división del trabajo y la especialización son, por un lado, la agrupación de operaciones en puestos de trabajo y, por otro, la incorporación de puestos de trabajo a unidades también especializadas, como son las divisiones o departamentos, con funciones definidas únicas y exclusivas: en el primer caso, se está haciendo referencia al **diseño de puestos de trabajo**, mientras que, en el segundo caso, se está haciendo referencia a la agrupación de éstos en unidades organizativas, lo que se ha denominado '**departamentalización**' (Brown y Moberg, 1980; Bolman y Deal, 1997; Lunenburg y Ornstein, 2000; Hoy y Miskel, 2001). No obstante, hay diversas opciones disponibles para acometer este último desarrollo.

Las unidades básicas de que constan los centros escolares suelen agrupar los puestos de trabajo por función (como ocurre, por ejemplo, con los departamentos académicos) (Bolman y Deal, 1997; Lunenburg y Ornstein, 2000). Su singularidad estriba en que las actividades correspondientes a los puestos de trabajo comprendidos en ellas requieren hacer uso de unos mismos conocimientos, habilidades, técnicas y medios (Jones, 1998). Pueden así considerarse unidades basadas en los conocimientos y habilidades con que cuentan los individuos integrados en ellas (Bolman y Deal, 1997).

Todo ello (división del trabajo, especialización, diseño de puestos de trabajo, departamentalización) contribuiría a incrementar la eficacia y, particularmente, la eficiencia de la organización; esto es, el logro efectivo de los fines al menor coste posible. Por lo demás, no puede ser soslayada la circunstancia de que, en todo caso, las actividades a realizar en la mayoría de las organizaciones son excesivamente complejas para ser realizadas por individuos o incluso por un conjunto de individuos actuando separadamente.

2.2. Integración

También tienen lugar en la organización fenómenos de **integración**, o **coordinación**, de los procesos y partes diferenciadas en ella, a fin de que operen conjuntamente y permitan alcanzar unos resultados congruentes con las metas perseguidas (Bolman y Deal, 1997; Hatch, 1997; Jones, 1998; Witziers, 1999). Diversos mecanismos suelen emplearse para lograr dicha integración o coordinación, pudiendo ser considerada la **jerarquía de autoridad** el más importante de ellos (Mitchell, 1991).

2.2.1. Jerarquía de autoridad

Aunque las relaciones de autoridad impregnan a toda la sociedad en general, esta impregnación es particularmente acusada en las organizaciones, fenómeno este al que puede ser atribuido el primero (Udehn, 1996). Precisamente representarían uno de sus rasgos característicos y, a juicio de no pocos autores, el más típico y singularizador (véase Capítulo 11).

Una relación de autoridad es una relación de poder legítimo, adquiriendo el poder tal legitimidad en cuanto es aceptado normativamente como tal poder (Perrow, 1986; Slater, 1993; Udehn, 1996). En tal relación, una orden o mandato es obedecido en virtud de que se cree que reviste legitimidad, en el sentido de que al ser emitido es activada la creencia normativa[2] de que ha de ser aceptado y, por tanto, obedecido.

La organización genera una relación de interdependencia interna, particularmente entre sus miembros, que hace preciso recurrir a la relación de autoridad: todos ellos dependen unos de otros para llevar a cabo las acciones de las que depende el logro de los fines de la organización y, para que haya la debida articulación entre tales acciones, se considera preciso recurrir a la autoridad (Ahrne, 1994).

No obstante, la autoridad habrá sido objeto de diferenciación dentro de la organización; esto es, habrá sido objeto de distribución y asignación dentro de ella. Se considera así también preciso articular la autoridad de que disponen los diferentes miembros y unidades de que consta la organización, recurriendo principalmente a la jerarquía (Bush, 1995). Expresado en términos más concretos, ocurriría idealmente lo siguiente:

- Una vez sometidas a división las tareas de la organización, es preciso coordinar los segmentos en que han quedado divididas dichas tareas y controlar su realización.
- La coordinación y el control serían alcanzados a través de la jerarquía de autoridad.

Así, también ésta puede ser considerada como instrumental con respecto a la diferenciación de que han sido objeto las tareas de la organización; expresado en otros términos la jerarquía de autoridad es instrumental con respecto a la división del trabajo (Thompson, 1989).

Una jerarquía puede ser equiparada a la gradación de una serie de categorías relacionadas entre sí. Ciertamente, esta noción puede ser plasmada en la organización de varias maneras (Scott, 1998). Sin embargo, la más común, y quizás más relevante, es la jerarquía de autoridad, que constituye un conjunto de niveles de autoridad entre los que se establecen relaciones de subordinación. En este caso, la gradación operada atiende a la autoridad con que se cuenta en ella. La autoridad constituye el criterio que sirve para diferenciar varias categorías en su seno: los denominados niveles jerárquicos (Child, 1984; Mitchell, 1991; Scott, 1998). Puesto que unos contarán con más autoridad que otros, se establecerán relaciones de subordinación de unos hacia otros (Frances, Levacic, Mitchell y Thompson, 1991). Habrá una ordenación escalonada de los niveles, en la cual prevalecerá la voluntad de aquellas instancias situadas en niveles superiores, siempre en cumplimiento de las reglas

---

[2] La base de esta creencia normativa puede, no obstante, variar: la tradición (autoridad tradicional), la ley (autoridad legal), el carisma (autoridad carismática), el conocimiento especializado (autoridad profesional) de acuerdo con la clasificación de Weber.

establecidas (Mitchell, 1991). Consecuentemente, cada nivel jerárquico determinará la acción de los niveles inferiores. Un nivel supremo prevalecería sobre todos los demás y determinaría la acción en último término, siempre en cumplimiento de las mismas reglas. En todo caso, la autoridad disponible será limitada: cada nivel dispondrá de la autoridad precisa para que sean llevadas a cabo las actividades correspondientes (Hall, 1996).

Conviene no dejar de tener presente que la jerarquía de autoridad integra la estructura de la organización constribuyendo a la coordinación de las actividades que han de ser realizadas en ella, pero también contribuye al control de la realización de esas actividades. Atendiendo principalmente a esta última funcionalidad, la jerarquía de autoridad en la organización establecerá, adicionalmente, el conducto a través del que ha de informar cada miembro de la organización (Child, 1984; Daft, 1995). Esta jerarquía de autoridad es lo que ha sido descrito como 'cadena de mando', que constituiría la línea ininterrumpida de autoridad que vincula y conecta verticalmente a todos los miembros de la organización de arriba abajo (*principio escalar*), poniendo de manifiesto a quien tiene que obedecer e informar de cada uno de ellos (*unidad de mando*) (Brown y Moberg, 1980; Daft, 1995; Hall, 1996; Lunenburg y Ornstein, 2000). Cuando emerge algún asunto o problema (por ejemplo, problemas de coordinación) al que no se puede o no se debe hacer frente, tiene que ser referido en sentido ascendente recorriendo sucesivos niveles hasta alcanzar aquel en que pueda ser posible su resolución (en el ejemplo anterior, un superior común), desde donde es entonces dirigido al punto en que surgió.

Por lo demás, conviene destacar que, al afectar a categorías, la estructura jerárquica será aplicada, principalmente, a las relaciones entre unidades organizativas (Thompson, 1991). Ello no significa, sin embargo, que la jerarquía afecte única y exclusivamente a las unidades de que consta una organización. Pero cualquier jerarquización entre tareas, especializaciones o puestos de trabajo sería, más bien, consecuencia de la jerarquización entre unidades. Con todo, no constituiría, como es natural, el único modo de establecer relaciones entre unidades especializadas.

La escuela suele presentar una jerarquía escasamente diferenciada. Por una parte, presentaría una jerarquía plana, en el sentido de que no son acusadas las diferencias de autoridad entre los diferentes niveles identificables en la jerarquía (Coronel, López y Sánchez *et al*. 1994; Gairín, 1996). Por otra parte, presenta al mismo tiempo una jerarquía difusa, en el sentido de que las posiciones de autoridad que cabe diferenciar en ella tienden a ser difusas y cambiantes (González González, 1994). En particular, son relativamente comunes los solapamientos en los derechos y responsabilidades de diferentes órganos formales, ya se trate de niveles jerárquicos diferenciados o equiparables (Bush, 1995).

2.2.2. Otros mecanismos de coordinación

Hay otros mecanismos de coordinación identificables en los centros escolares y, en todo caso, potencialmente útiles para ellos. En principio, son compatibles entre sí, y con la jerarquía de autoridad. Merecen ser destacados los siguientes (Hatch, 1997):

- *Mecanismos basados en la formalización*. Entre ellos, cabe poner de relieve los dos siguientes:

– Las reglas y procedimientos que especifican cómo han de ser tomadas las decisiones y cómo tienen que ser llevados a cabo los procesos técnicos[3]. Contribuyen a la coordinación asegurando que las actividades perseguidas sean llevadas a cabo de forma aceptable.
– Los horarios, que especifican el periodo de tiempo en que las correspondientes actividades tienen que ser realizadas, lo que resulta particularmente importante cuando ello haya de ocurrir secuencialmente.

• *Mecanismos basados en la comunicación (lateral).* En general, la comunicación es esencial para asegurar la coordinación de actividades en la organización. Naturalmente, es el caso de la comunicación vertical, asociada a la jerarquía. Pero también es el caso de la comunicación lateral. Paradigmáticos son los contactos directos, a menudo claramente informales, entre miembros de la organización pertenecientes a diferentes unidades organizativas. Ahora bien, en caso de que este tipo de comunicación llegue a adquirir formalización puede adoptar formas como las siguientes (véase el Capítulo 4):

– Enlaces: un miembro de una unidad organizativa, o incluso un número reducido de la misma (habitualmente sus máximos responsables), adquiere la responsabilidad de coordinarse directamente con los miembros correspondientes de otra unidad.
– Comisiones especiales: miembros de diferentes unidades organizativas (habitualmente sus máximos responsables) constituyen una comisión temporal para abordar actividades, o aspectos relevantes para las mismas, en las que están involucradas más de una función (particularmente, problemas específicos comunes).
– Equipos (de dirección o de proyecto): miembros de diferentes unidades organizativas (habitualmente sus máximos responsables) constituyen una comisión permanente que establece encuentros regulares para abordar actividades, o aspectos relevantes para las mismas, en las que están involucradas las diferentes funciones.
– Posiciones o unidades integradoras: respectivamente, posiciones o unidades establecidas para coordinar las actividades de diferentes unidades.

3. ESTRUCTURA DE UNA ORGANIZACIÓN: DIMENSIONES

La estructura de las organizaciones puede ser sistematizada según diferentes dimensiones, entre las cuales serán destacadas las siguientes: formalización, complejidad y centralización. El tamaño también ha sido señalado con cierta frecuencia (Coronel, López y Sánchez, 1994; Municio, 1996). Esta última dimensión presenta, sin embargo, un contenido muy heterogéneo. Suele haber coincidencia en determinar el tamaño de una organización en función de la cantidad, pero los indicadores cuantitativos empleados varían ampliamente. Entre ellos, pueden señalarse los siguientes: número de miembros de la organización; su dedicación a la organización (por ejemplo, en términos de tiempo empleado), o recursos financieros con que cuenta la organización.

[3] Cabe incluir aquí la planificación, como se verá en el Capítulo 12.

3.1. Formalización

En general, hace referencia al grado en que la realización de tareas es determinada mediante formulaciones o especificaciones (Hall, 1996; Scott, 1998) establecidas, que pueden incluso llegar a ser codificadas. Tales especificaciones describen y prescriben lo que se hace en la organización (Grandori 2001). Generalmente, se ocuparán de aspectos como los siguientes (Coronel, López y Sánchez, 1994; Municio, 1996; Hoy y Miskel 2001):

- ¿qué hacer?: puestos de trabajo, con las operaciones que comprenden;
- ¿cómo hacerlo?: curso de realización de las tareas;
- ¿cuándo hacerlo?: temporalización de la realización de las tareas;
- ¿quién ha de hacerlo?: agentes a quienes corresponde la realización de tareas.

Finalmente, habrían de ser estables y, por tanto, perdurables con independencia de las situaciones concretas por las que transcurra la organización, siendo transmisibles de algún modo objetivable a través del tiempo. Por consecuencia, la formalización hace referencia, en sentido restringido, al grado en que quedan fijadas por escrito esas especificaciones (regulaciones, protocolos, procedimientos, cometidos) que determinan la realización de las tareas de la organización (Daft, 1995; Jaffee, 2001) (condición esta que, pese a ser habitual, no sería estrictamente preciso cumplir) (Hall, 1996).

De modo más preciso, cabe hacer referencia a los siguientes aspectos complementarios de esta dimensión:

- Principalmente, se da formalización cuando hay reglas precisas y explícitas que determinan el comportamiento de los miembros de la organización, y tales reglas son aplicadas (Slater, 1993; Daft, 1995; Scott, 1998; Hoy y Miskel, 2001). Una organización altamente formalizada sería aquella donde lo que hacen sus miembros es establecido por reglas. En pocas palabras, se trata de una organización estrictamente regulada. Con frecuencia, las reglas estarán formuladas por escrito, aunque no siempre ocurrirá necesariamente así. El grado de discrecionalidad de sus miembros será reducido y, consecuentemente, su nivel de profesionalidad no precisará ser elevado. En todo caso, normalmente no habrá necesidad de recurrir a dictar órdenes directas, puesto que serán las descripciones contenidas en las reglas aquellas que, sobre todo, prescriban la conducta. En cambio, una organización poco formalizada será aquella en que son sus miembros quienes determinan lo que hacen. En tal caso, habrán de recurrir a su discrecionalidad para decidir las acciones a realizar y, consecuentemente, el grado de profesionalización requerido será también mayor.
- Pero también se asocia a la formalización la especificación de unas posiciones organizativas (incluido su contenido) y las relaciones que se establecerán entre ellas, con independencia de quiénes sean los individuos concretos que las ocupen (Scott, 1998; Hoy y Miskel, 2001). Las posiciones de una organización son construidas para insertar a individuos concretos dentro de ella. Naturalmente, pues, las diferentes posiciones organizativas han de ser ocupadas por determinados individuos. Pero operan (o, al menos, deben operar) con autonomía de quienes las ocupen. Establecerán, para cualquiera que las ocupe, una determinada especialización y una

determinada autoridad, por lo que habrán de poder ser descritas atendiendo a ambos criterios: así, pues, especificarán qué tareas habrían de ser realizadas por quienes las ocupen, y de qué autoridad dispondrán sus ocupantes para que sean llevadas a cabo (Ahrne, 1994). Por lo demás, todo ello implicará la asignación de unos determinados recursos, no ya sólo materiales sino también humanos.

La formalización hace dos importantes contribuciones a la organización, ambas complementarias (Hall, 1996; Scott, 1998). Por un lado, afecta a la conducta individual. Expresado en términos más precisos, estandariza y regula la conducta del individuo en la organización, que, de este modo, pasa a ser predecible. Por otro lado, afecta a la organización en general. Lo hace explicitando e incluso haciendo objetivable su estructura y los principios que gobiernan su comportamiento, por encima de los individuos concretos que la integran y las contingencias que experimentan.

Los centros escolares presentarían una particularidad con relación a esta dimensión: su estructura vendría determinada, en un grado notable, por reglas externas que a menudo tienen carácter legal. De acuerdo con Santos Guerra (1997), la escuela es una institución que, para su funcionamiento, depende de las normas emanadas de otras instancias externas. Se la puede considerar, pues, una institución de carácter heterónomo. Por lo demás, tales normas son prescriptivas en un alto grado, al menos en comparación con otras organizaciones. Como ejemplos que ponen de manifiesto esta circunstancia, menciona este autor los tres siguientes: existencia de currícula reglados detallados; abundancia de disposiciones reguladoras y supervisión y control ejercidos desde la inspección. Como consecuencia de ello, el margen de autonomía del que dispondrían las organizaciones escolares para determinar aspectos como su estructura sería escaso o reducido o, cuando menos, su autonomía presenta significativas limitaciones (también Coronel, López y Sánchez, 1994) (véase Capítulo 5).

3.2. Complejidad

Básicamente, la **complejidad** estructural de la organización hace referencia a la cantidad y diversidad de elementos de que consta; esto es, a la cantidad de partes, subsistemas o componentes diferentes que son identificables en ella (Daft, 1995; Hall, 1996). Así, puede afirmarse también que hace referencia a su diferenciación interna (Scott, 1998). Pero, como ya se ha señalado, la diferenciación interna de la organización está referida, antes de nada, a sus tareas. En correspondencia, también se le ha atribuido a esta dimensión un sentido algo más restringido, haciendo entonces referencia al grado de división del trabajo y especialización presente en la estructura de una organización; sencillamente, a la cantidad de actividades diferentes llevadas a cabo en ella (Brown y Moberg, 1980; Daft, 1995). Cualquiera que sea el caso, sobre los elementos diferenciados habrá que ejercer la coordinación y el control, la cual habrá de ser creciente cuanto mayor sea su número (esto es, cuanto mayor sea la complejidad de la organización) (Hall, 1996).

La complejidad de la estructura de una organización suele considerarse comprensiva de varias subdimensiones, no necesariamente relacionadas entre sí (Brown y Moberg, 1980; Slater, 1993; Daft, 1995; Hall, 1996; Municio, 1996):

- La **complejidad horizontal** –o **diferenciación horizontal**– está referida a la manera de dividir las tareas de la organización en sus componentes básicos. En este caso, el criterio empleado será la división en operaciones de la tarea y su distribución entre los miembros de la organización. Normalmente, este tipo de diferenciación encuentra concreción en (i) categorías diferentes de puestos de trabajo y (ii) unidades especializadas. Cuanto mayor sea su número en una determinada organización, tanto mayor será su complejidad horizontal.
- La **complejidad vertical** –o **diferenciación vertical**– a menudo es considerada una consecuencia de la complejidad horizontal, dada la necesidad de articulación generada por la división del trabajo y la especialización operada en la organización. Hace referencia a la distribución que adopta la jerarquía de autoridad en la organización. En este caso, el criterio empleado será la estratificación en niveles jerárquicos de autoridad. Los niveles jerárquicos identificables dentro de la organización constituyen la concreción de este tipo de diferenciación. Cuanto mayor sea su número, tanto mayor será la complejidad vertical.
- La **complejidad espacial** –o **diferenciación espacial**– se refiere al modo en que la organización está distribuida geográficamente. En este caso, el criterio manejado es la localización geográfica de la organización, expresada a través del número de emplazamientos de que dispone (o, en términos más precisos, el número de lugares físicamente separados entre sí donde realizan su trabajo los miembros de la organización). También puede encontrar expresión en la proporción de recursos humanos que trabajan fuera del emplazamiento central. Hace, pues, referencia a la dispersión espacial de la organización. A menudo, la complejidad espacial será una consecuencia de la complejidad horizontal y/o vertical de la organización: las actividades y recursos humanos de la organización se dispersan en función de la separación de tareas y/o autoridad. Pero no siempre ocurrirá así: la complejidad espacial adquirirá entidad en sí misma cuando se mantenga la misma división de la actividad y los mismos niveles jerárquicos (o sea, cuando se mantenga la misma diferenciación horizontal y vertical, respectivamente), aun contando con emplazamientos diferentes. Sólo en este caso puede afirmarse, estrictamente, que aumentaría la complejidad de la organización.

3.3. Centralización

La **centralización** de la estructura organizativa hace referencia a la distribución del poder (autoridad) identificable en la estructura de una organización (Slater, 1993). Así, decir que una organización está centralizada o descentralizada significaría hacer referencia a la distribución del poder que hay dentro de ella. Una organización centralizada sería aquella en la que el poder ha sido concentrado, mientras que una organización descentralizada es aquella en la que el poder está disperso. En términos generales, la escuela ha sido considerada una organización que se caracteriza por la ausencia de un poder centralizado significativamente determinante (de Miguel, 1990). No sería posible aislar en ella un poder central único de cuyas competencias dependa indefectiblemente su funcionamiento.

En esta dimensión pueden ser diferenciados dos aspectos (Hall, 1996):

– *Capacidad para tomar decisiones*: cuando la mayoría de las decisiones sólo puedan ser tomadas en un determinado nivel jerárquico (normalmente, el nivel supremo), la organización estará altamente centralizada; en cambio, cuando las decisiones sean tomadas en múltiples niveles, incluidos los inferiores (particularmente, cuando se delega en éstos), la organización se caracterizará por su bajo grado de centralización.
– *Capacidad de evaluación*: cuando la evaluación (básicamente, entendida como la determinación de la calidad y adecuación del trabajo realizado) sea llevada a cabo en un determinado nivel jerárquico (normalmente, el nivel supremo), la organización presentará también un alto grado de centralización, con autonomía del nivel en que sean tomadas las decisiones. En cambio, cuando la evaluación sea llevada a cabo en múltiples niveles, la organización presentará un bajo grado de centralización.

En definitiva, una descripción detallada del grado de centralización (o descentralización) presente en una organización requeriría describir...

– respecto de las posiciones de poder identificables en ella...
  • cuáles son,
  • cuántas son y
  • cuál es su contenido (o sea, sus atribuciones);
– respecto de las funciones organizativas...
  • cuáles están centralizadas y cuáles están descentralizadas,
  • en qué grado lo están,
  • con qué propósito y
  • qué efecto ejercen sobre otras funciones (Slater, 1993).

La distribución del poder en la organización afectará a la discrecionalidad de los miembros de la organización, estableciendo limitaciones sobre ella: dichos miembros dispondrán de más o menos discrecionalidad dentro de la organización dependiendo de la distribución del poder operada en ella. Concretamente, una organización centralizada limitará en mayor medida la discrecionalidad de sus miembros que una organización descentralizada. Consecuentemente, la necesidad de profesionalización será mayor en este último caso que en el primero.

De una parte, la centralización debe ser delimitada con respecto a la *complejidad vertical*, que ha sido objeto de atención más arriba. Ciertamente, la distribución del poder (más concretamente, el poder legítimo, o autoridad) en la organización a menudo será congruente con los niveles jerárquicos de que consta, de tal modo que cuanto más elevado sea el nivel jerárquico tanto mayor será el poder que asuma (Hoy y Sweetland, 2001). Sin embargo, no siempre ocurrirá así, puesto que puede no haber correspondencia exacta entre los niveles jerárquicos y la distribución de la autoridad. En tal caso, lo más común será identificar distintos niveles jerárquicos entre los que no hay diferencias de poder o éstas sean escasas. En efecto, hay situaciones en que la proliferación de niveles representa un fenómeno diferente a la distribución del poder.

De otra parte, la centralización debe ser delimitada con respecto a lo que algunos autores han denominado '**centralidad**' (Daft, 1995; Hall, 1996). Ésta puede ser equiparada

a la capacidad que adquieren determinadas unidades organizativas o incluso individuos para afectar a la realización de las tareas organizativas, bien en virtud de su posición en el proceso técnico emprendido por la organización o bien incluso en virtud de su influencia. Por constituir (o, al menos, poder constituir) un determinante efectivo del funcionamiento de la organización, la centralidad confiere poder (no necesariamente legítimo ni formal). Así, la distribución del poder real en la organización se verá afectada no ya sólo por la distribución que formalmente se hace del mismo, sino también por la centralidad.

3.4. Formas organizativas

Hatch (1997) considera que cabe hablar de tres formas organizativas básicas que admiten ser caracterizadas atendiendo a las dimensiones anteriores (complejidad, formalización y centralización): formas mecanicistas, formas orgánicas y formas burocráticas.

Así, las organizaciones **mecanicistas** se caracterizan por presentar...

- un alto grado de complejidad: la tarea es dividida una y otra vez en multitud de tareas altamente especializadas;
- un alto grado de formalización: hay reglas y procedimientos cuidadosamente definidos que suplen la discrecionalidad de los miembros de la organización, la cual es, por tanto, muy limitada;
- un alto grado de centralización: la toma de decisiones tiende a corresponder a los niveles más altos de la organización, por lo que la participación en ella suele ser igualmente muy limitada.

De otra parte, las que son **orgánicas** pueden ser contrapuestas a las anteriores: si las organizaciones mecanicistas son altamente complejas, formales y centralizadas, las organizaciones orgánicas son relativamente simples, informales y descentralizadas. Así, pues, caracterizan a estas últimas los siguientes rasgos:

- bajo grado de complejidad: sus miembros suelen tener una orientación más generalista;
- bajo grado de formalización: sus miembros disponen de mayor discrecionalidad para llevar a cabo sus actividades;
- descentralización: la toma de decisiones es transferida a los niveles jerárquicos inferiores.

Finalmente, las organizaciones **burocráticas**, cuyo modelo ha servido a menudo para caracterizar la estructura de los centros escolares (Lunenburg y Ornstein, 2000; Hoy y Miskel, 2001), difieren en una dimensión con respecto a las estructuras mecanicistas: mientras que éstas son altamente centralizadas, aquéllas están descentralizadas. En efecto, una organización burocrática se caracteriza principalmente por ser, a la vez, altamente formalizada y descentralizada[4]: la capacidad para la toma de decisiones es transferida a los niveles jerárquicos inferiores, aunque hay reglas y procedimientos estrictos que re-

[4] Aunque, por ejemplo, Hoy y Sweetland (2001) le atribuyen un carácter centralizado.

ducen la discrecionalidad de los miembros de la organización a quienes tal capacidad es conferida.

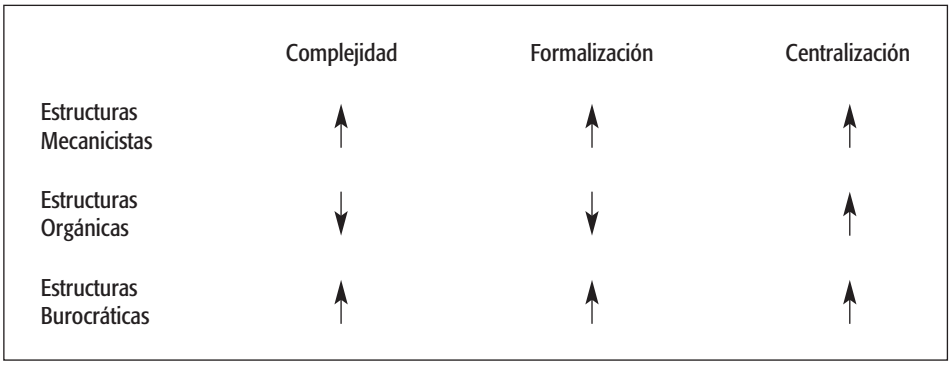
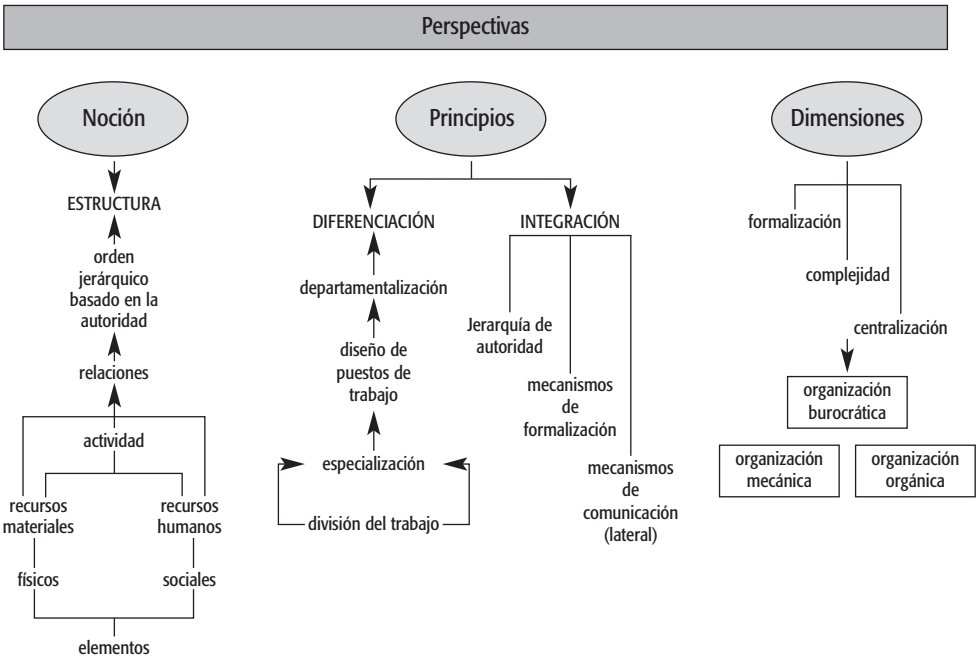


Figura 3.1.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis



• Cuestiones para la reflexión

1. Elabore la narración de un caso que ponga lo más claramente posible la relevancia de recurrir a la jerarquía de autoridad entre profesionales (docentes) de un centro escolar, así como otro caso que ponga lo más claramente posible su irrelevancia o incluso sus efectos negativos. Trate de justificar una y otra situación. Asimismo, proponga alternativas de solución a los problemas identificables en el segundo escenario.
2. Elija el centro escolar con que esté más familiarizado y trate de reflejar su estructura a través de una relación exhaustiva de características, cada una de las cuales preferentemente estará contenida en un único enunciado. A continuación, trate de volver a representar la estructura de dicho centro (o, al menos, algunas de sus unidades) a través de un organigrama y/o un cuadro de responsabilidades (véanse las dos primeras lecturas recomendadas). Finalmente, intente hacer alguna propuesta propia razonada que puede consistir en completar la estructura identificada (por ejemplo, llenando vacíos que hubieran sido identificados) y/o perfilar nuevas estructuras.

• Lecturas recomendadas

ANTÚNEZ, S. (1992): Cómo expresar la estructura organizativa en el Proyecto Educativo de Centro. *Aula, 4-5*. Pp. 55-59.

GAIRÍN, J. (1984): Posibilidades y límites de los organigramas. *Educar, 6*. Pp. 181-204.
Pueden considerarse estos artículos una clara aproximación a la representación de la estructura de una organización y, en concreto, un centro escolar. Esta actividad es particularmente valiosa por ayudar tanto a concretar aspectos conceptuales como a dar respuesta a una necesidad práctica a menudo no satisfecha. El primero de ellos presenta de manera muy sucinta los organigramas y los cuadros de responsabilidades, mientras que el segundo está dedicado, con mayor detalle, a los primeros.

MUNICIO, P. (1996): Las estructuras organizativas. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española. Pp. 123-153.
Este texto constituye una introducción al tópico de la estructura del centro escolar. Tienen particular interés los conceptos e ideas básicas que presenta, la clasificación de estructuras que introduce y la referencia a la estructura normativa de los centros docentes públicos.

CAPÍTULO 4

Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros

M.ª Teresa González González

En este capítulo, el lector

- Conocerá cuáles son las estructuras básicas que existen en los centros escolares para posibilitar una oferta curricular y una enseñanza coherente y coordinada.
- Verá que las estructuras de coordinación no son similares en los centros escolares de educación primaria y los de secundaria.
- Aprenderá que los equipos docentes y los departamentos posibilitan dinámicas diferentes de coordinación docente.
- Considerará las estructuras de coordinación como contextos de relación profesional y para el desarrollo profesional de los profesores.
- Conocerá algunos elementos básicos necesarios para el adecuado funcionamiento de los equipos de profesores en el centro escolar.

1. Consideraciones iniciales para situarnos

La estructura de los centros escolares, entendida como *instrumento* del que se dota la organización para llevar a cabo su actividad y lograr los propósitos que tiene planteados, refleja –como ya se señaló en el capítulo previo– cómo se divide el trabajo en distintas parcelas de actuación y qué mecanismos se establecen para coordinarlas. Diseñar una estructura organizativa conlleva, por una parte, dividir el trabajo con la consiguiente aparición de órganos –ya sea *verticales*, formando los distintos niveles jerárquicos, ya *horizontales*, situados todos ellos en el mismo nivel jerárquico y cada uno con sus funciones y tareas específicas– y, paralelamente, establecer los mecanismos que aseguren el funcionamiento coordinado de las distintas partes de la organización.

En este capítulo nos centraremos en los denominados órganos *horizontales*. Son aquellos formados por docentes cuya finalidad básica es la de coordinar el currículum y enseñanza que se desarrollará con los alumnos en las aulas. Las acciones que realizan son fundamentales para el funcionamiento educativo coordinado de los centros escolares, pues éstos son organizaciones en las que –dada la cierta autonomía con la que cuentan los profesores, y el considerable grado de complejidad y ambigüedad que revisten las tareas educativas– resulta prácticamente imposible lograr un funcionamiento coordinado

haciendo uso, únicamente, de mecanismos *verticales* –autoridad y reglas– como los vistos en el capítulo previo (Sergiovanni, 1987; Bolman y Deal, 1997).

Como es sabido, por ejemplo, en las aulas las situaciones no son rutinarias, y es muy difícil prever de antemano una respuesta precisa a las mismas; no hay reglas exactas a las que atenerse y que puedan ser establecidas desde las posiciones de autoridad. En este contexto es imprescindible que los miembros/órganos se coordinen entre sí, a fin de clarificar, dialogar, reflexionar y acordar, independientemente de los puestos jerárquicos de cada uno, qué hacer, cómo, por qué y para qué, en lo que respecta al currículum y enseñanza a desarrollar en el centro. El modo más habitual de hacerlo es a través de las reuniones (formales - informales) que desarrollan los equipos de profesores para tomar decisiones académicas, planificar el trabajo con los alumnos, resolver problemas de enseñanza; revisar programas y docencia, etc.

En las páginas que siguen, no vamos a hablar en abstracto de las estructuras para la coordinación y el trabajo conjunto de los profesores, sino de aquéllas formalmente presentes en nuestros centros escolares: los equipos docentes –en los colegios de educación infantil y primaria– y los departamentos –en los institutos–. Éstas, al igual que cualquier otra estructura, se establecen porque se adoptan ciertos supuestos acerca de la coordinación de los docentes en cada tipo de centro, y porque se espera de ellas ciertas contribuciones al funcionamiento educativo de la organización escolar en su conjunto. A través de ellas se regula de algún modo el trabajo de coordinación de la docencia y se crean unas u otras condiciones de base para que los profesores desarrollen su actividad en colaboración con otros y no aisladamente. Evidentemente, las que comentaremos aquí no son las únicas posibles, ya que los centros escolares podrían contar formalmente con otras diferentes o cada uno, haciendo uso de su autonomía organizativa, podrá contemplar, para el desarrollo de sus propósitos organizativos y educativos, otras estructuras más o menos estables o ad hoc. Pero, como decíamos, no vamos a movernos en el plano de lo genérico y abstracto sino a circunscribirnos a los centros escolares de nuestro sistema educativo.

Veremos, pues, en las páginas que siguen, cuáles son las estructuras establecidas para la coordinación docente en nuestros centros de educación infantil, primaria y secundaria. Comentaremos cuál es el sentido, funciones y contribuciones de cada una de ellas, así como algunas de sus insuficiencias. Finalmente señalaremos que la coordinación y el trabajo en equipo de los profesores no depende única y exclusivamente de la existencia en los centros de estructuras para ello. La estructura formal representa una posibilidad que a su vez hay que llenar de contenidos y dinámicas de trabajo educativo.

2. LAS ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN BÁSICAS EN LOS CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Aunque con frecuencia hablamos de los centros escolares en términos genéricos, los de enseñanza primaria no son organizativamente hablando similares a los de secundaria. Cada uno de ellos posee unas características y peculiaridades organizativas y culturales propias, lo que, sin duda, afecta, entre otras cosas, al modo de relacionarse y trabajar los

profesores. Las diferencias entre unos y otros tienen que ver con varios aspectos, uno de los cuales es, justamente, el relativo a las estructuras de coordinación del profesorado existentes en cada uno.

En los centros de educación **primaria**, desde el punto de vista estructural, los profesores están organizados en equipos, con vistas a asegurar la coordinación del currículum y enseñanza que reciben los alumnos que tienen a su cargo. Por su parte, en los de educación **secundaria** –institutos–, la unidad básica de coordinación docente viene representada por los departamentos, en los que básicamente se coordinará el currículum y enseñanza de un área curricular o asignatura.

Aludiremos más adelante a los rasgos básicos que definen a los equipos y departamentos. Antes vamos a comentar algunas características que definen a ambos tipos de centros –resumidas en el Cuadro 4.1– y que pueden ayudarnos a entender por qué en cada uno las estructuras de coordinación docente son diferentes.

CENTRO DE PRIMARIA	CENTRO DE SECUNDARIA
CURRÍCULUM/ENSEÑANZA	
• Enseñanza obligatoria • Áreas de conocimientos	• Enseñanzas obligatorias y no-obligatorias • Áreas, asignaturas, módulos
PROFESORADO	
• Formación generalista • Docencia en varias áreas • Un grupo de alumnos (en un ciclo)	• Formación especializada • Docencia en un área/materia • Varios grupos de alumnos
ESTRUCTURA DE COORDINACIÓN DOCENTE	
• Equipos de ciclo: organizar/desarrollar enseñanzas que reciben alumnos del ciclo	• Departamentos: organizar/desarrollar la enseñanza de la materia

Cuadro 4.1. *Rasgos característicos del centro escolar de primaria y de secundaria.*

Tal como queda recogido en el cuadro anterior, el centro de educación primaria es, en principio, una organización menos compleja que el de educación secundaria. En él se desarrolla un currículum obligatorio, organizado en áreas de conocimiento y la enseñanza está estructurada en ciclos. Los profesores de estos centros, cuya formación inicial es *generalista*, trabajan con un grupo de alumnos las diversas áreas de conocimiento, lo que les permite organizar, en principio, su enseñanza de modo globalizado, sin una estricta parcelación en áreas. Por tanto, salvo los especialistas de Música, Educación Física o Idioma extranjero –más focalizados en la enseñanza del área concreta que han de desarrollar–, cada maestro es el responsable de la mayor parte del aprendizaje de los alumnos de los que se hace cargo durante todo el ciclo, y ha de equilibrar las obligaciones de enseñanza con las de tutoría de los mismos. En los centros de educación primaria, los alumnos, como señala Otano (1999), *«saben quién es su profesor o profesora, poseen un referente claro a este respecto y se sienten protegidos, pues saben a quién tienen acceso en cualquier momento...»* (p. 54).

Por otra parte, en los centros de educación secundaria –institutos–, se desarrolla el currículum de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, del Bachillerato y los módulos profesionales de grado medio. Se trata de una organización más compleja no sólo porque en ellos se desarrollan enseñanzas obligatorias y no obligatorias, sino también porque los alumnos ven acrecentadas sus posibilidades de elección y optatividad, y porque la organización curricular es más compleja: itinerarios formativos en los dos últimos años de la ESO y diversas modalidades de Bachillerato con sus correspondientes asignaturas, así como alguna rama formativa de Formación Profesional, con sus respectivos módulos, de grado medio.

El profesorado de secundaria se caracteriza por su formación especializada en alguna disciplina del currículum, como ha venido siendo habitual en este nivel educativo, en el que ha primado más la formación inicial en un área o materia particular que la formación pedagógica (Otano, 1999; San Fabián, 1999). Como consecuencia, y a diferencia del centro de primaria, cada profesor en el instituto trabaja con varios grupos de alumnos, y lo hace fundamentalmente en lo que respecta a un área de conocimiento o una asignatura; por tanto, interacciona con un elevado número de estudiantes a lo largo del curso y no es tutor de todos ellos sino, habitualmente, de un solo grupo, contando para ello con el apoyo del Departamento de Orientación.

Finalmente, y en estrecha conexión con los rasgos comentados, las estructuras de coordinación del profesorado difieren en uno u otro tipo de centro: Equipos de ciclo en primaria y departamentos en secundaria. En los primeros la coordinación gira, básicamente, en torno a las enseñanzas y la formación de un determinado grupo de alumnos (los que están cursando un determinado ciclo educativo), mientras que, en los segundos, el eje sobre el que se articula la coordinación viene representado por cada una de las materias que han de cursar los estudiantes a lo largo de su paso por el instituto. Equipos y departamentos constituyen, así, estructuras para el trabajo docente que conllevan posibilidades de coordinación diferentes, como veremos a continuación.

3. EQUIPOS Y DEPARTAMENTOS: RASGOS BÁSICOS

Desde el punto de vista formal, tanto los equipos docentes como los departamentos pueden ser considerados como unidades organizativas intermedias entre el centro escolar, considerado globalmente, y las aulas. Así como es el centro en su conjunto quien habrá de construir, participativa y reflexivamente, cuáles son sus opciones educativas, qué se propone hacer y cómo se va a organizar para llevarlo a cabo, son los equipos de profesores existentes en el mismo (equipos de ciclo, departamentos) quienes habrán de trabajar conjuntamente para traducir las grandes opciones educativas, valores, principios y propósitos del centro en actuaciones que concreten esa oferta en el currículum y enseñanza específica a desarrollar con los alumnos. De otro modo, los grandes propósitos y metas declaradas y escritas en los proyectos educativos se quedarían en una mera retórica.

En tal sentido, el papel y contribuciones de los departamentos y los equipos de ciclo –en cuanto estructuras diseñadas formalmente para posibilitar el trabajo conjunto de los docentes sobre aquellos aspectos curriculares y de enseñanza que habrán de desarrollar

en las aulas– son claves para el adecuado funcionamiento educativo del centro. Sin duda es ahí donde más directamente pueden implicarse los profesores en el diálogo y reflexión sobre el currículum y la enseñanza que se pretende desarrollar, en la revisión y análisis de sus logros y dificultades al trabajar con los alumnos, en la elaboración de materiales para el desarrollo de la actividad en el aula, en la búsqueda de vías de mejora de la enseñanza y evaluación de sus alumnos.

Ambas estructuras de coordinación, sin embargo, presentan y remiten a dinámicas de coordinación que poseen rasgos y características peculiares en cada caso (Cuevas Baticón, 1984; Lorenzo Delgado, 1985; López Yáñez *et al.*, 1994; Gairín y Darder, 1994; Doménech Fracesch, 1994; Antúnez y Gairín, 1996; Cardona, 1996; San Fabián, 1996a; Borrell, 1997; Salvador Mata, 1993, 1997).

Los **equipos docentes** son unidades organizativas pensadas para coordinar la enseñanza que reciban los alumnos de los que se hacen cargo los profesores que lo integran. Rué (2001) los define como «*aquella organización de enseñantes de naturaleza colaborativa, que comparte la responsabilidad educativa sobre un mismo contingente de alumnos en un determinado tramo de su escolaridad, ya sea en un mismo nivel o curso o en un mismo ciclo educativo, en un mismo establecimiento escolar*» (p. 33).

En nuestro sistema educativo, las enseñanzas en la etapa de educación primaria están organizadas en ciclos, cada uno de los cuales está constituido por dos cursos académicos; los alumnos pertenecen a un determinado ciclo y los maestros que imparten docencia en él constituyen un *equipo de ciclo*. En la normativa que regula la estructura formal de nuestros centros, pues, se habla de equipos de ciclo –tanto para la educación infantil como para la primaria– y en relación con los mismos se delimita cuál es su composición, y cuáles sus funciones y cometidos. En el diseño estructural de estos centros no se contempla la existencia de equipos de nivel –aquellos formados por los profesores que imparten docencia a los grupos de alumnos de un mismo curso–, si bien algunos autores (San Fabián, 1991, 1996a) reconocen que su constitución, particularmente en centros grandes, puede ser aconsejable.

En los equipos de ciclo, los profesores y profesoras que imparten enseñanzas en él y se responsabilizan de la tutoría de los alumnos habrán de organizar, coordinar y llevar a cabo la actuación educativa en los grupos de alumnos de los que se hayan hecho cargo. La coordinación que se realizará en el seno del equipo se califica habitualmente con la expresión de *horizontal*. Tal calificativo alude a que los miembros del equipo trabajarán conjuntamente con el fin de procurar que exista continuidad y coherencia en la enseñanza y educación que reciben los alumnos que tienen a su cargo, coordinando las diversas áreas curriculares (coordinación de objetivos, líneas metodológicas, criterios de evaluación de los aprendizajes...) que se trabajarán en las aulas, y la actuación de los diversos profesores entre ellos, así como las acciones de tutoría.

Bajo esta expresión de *coordinación horizontal* se engloban, pues, varios aspectos: desde las tareas de planificación de las actividades de docencia –en las diversas áreas de conocimiento– y de orientación que se van a llevar a cabo con los alumnos del ciclo, pasando por el desarrollo coordinado del currículum y la enseñanza prevista, hasta el establecimiento conjunto de criterios y procedimientos para la evaluación de aprendizajes de los alumnos y de la actuación del equipo, o la coordinación con otros equipos en el centro.

A diferencia de los equipos docentes, los **departamentos** didácticos, que constituyen una estructura de coordinación docente básica en los centros de educación secundaria y uno de los rasgos básicos que los diferencian de los centros de primaria (Siskin, 1991), están formados por los profesores que, en el instituto, se encargan de la docencia en un área o asignatura. Su cometido básico, desde el punto de vista formal, es el de coordinar la enseñanza de las áreas o materias que agrupa el departamento, de tal manera que no haya saltos ni lagunas en el desarrollo de la misma a lo largo de los diversos ciclos y cursos en que se imparte. De ese modo, la coordinación que se realiza en los institutos gira en torno a materias y áreas concretas, más que en torno al grupo de alumnos y las enseñanzas que reciben. En este sentido, puede decirse que un departamento didáctico coordina la enseñanza *verticalmente*, es decir, trata de que exista una cierta continuidad en la secuenciación de la enseñanza de un área o asignatura a lo largo de los distintos cursos, evitando repeticiones y lagunas, asegurando un cierto orden en la secuencia, y una coherencia en el ritmo del desarrollo de la enseñanza. La coordinación a desarrollar en el departamento, por tanto, conlleva tomar decisiones relativas a la planificación de la enseñanza del área/asignatura correspondiente; coordinación de la enseñanza que se lleve a cabo; acordar los criterios y procedimientos para realizar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en la asignatura correspondiente, etc.

De este modo, mientras en los equipos de ciclo tienden a abordarse cuestiones más generalistas, relativas a todas las áreas curriculares, ya que su acción recae en todos los alumnos del ciclo, en los departamentos tienden a abordarse cuestiones más especialistas, referidas a la enseñanza de un área o materia particular, y su acción recae en aquellos alumnos que en el centro cursen dicha área o materia a lo largo de su paso por el mismo.

4. La necesaria conexión entre equipos docentes y entre departamentos

Con una organización en equipos, los centros de primaria se dotan de una estructura que posibilitará, si ocurren los procesos de trabajo adecuados en su seno, que la experiencia educativa ofertada por el centro en cada uno de los ciclos educativos sea coherente y no existan saltos o rupturas en lo que respecta a metodologías, criterios y métodos de evaluación y acciones de tutoría entre los diferentes cursos que componen el ciclo. Pero, si la coordinación del profesorado de primaria se reduce exclusivamente a la realizada en sus respectivos equipos de ciclo, se corre el riesgo de que cada uno de ellos funcione como un compartimento estanco, de modo que la continuidad y coherencia curricular entre ciclos podría verse mermada.

Por su parte, con una organización en departamentos, los institutos disponen de una estructura de coordinación que posibilitará, si se desarrollan en su seno las dinámicas de trabajo adecuadas, evitar lagunas e incoherencias en el desarrollo de un área/asignatura específica que, junto con otras –cuya enseñanza se coordina en otros departamentos–, configuran el currículum del alumnado. También en este caso, circunscribir toda dinámica

de coordinación docente a los departamentos presenta algunos inconvenientes, pues aunque cada área/asignatura puede estar bien planificada y coordinada, ello no asegura en ningún caso que exista una mínima coherencia entre el desarrollo de las diversas materias que cursan los alumnos.

En secundaria, cada grupo de estudiantes trabaja durante el curso con profesores que pertenecen a distintos departamentos cuya concepción de cómo debe ser el currículum y la enseñanza de la asignatura concreta de la que se hacen cargo puede ser diferente. En tal sentido, diversos autores (Johnson, 1990; Martínez Bonafé, 1991; Grosman, 1996; Pérez Gómez,1998; Witziers *et al*., 1999; Timperley y Robinson, 2000) han advertido de los riesgos de fragmentar el currículum y la enseñanza que recibirán los alumnos. Entre otros inconvenientes ligados a la estructura departamental señalan, por ejemplo, los siguientes:

- Las dificultades que puede generar con vistas a desarrollar un proyecto común, de carácter interdisciplinar y que atienda no sólo a aspectos conceptuales sino también actitudinales. Con la departamentalización el conocimiento y el trabajo se compartimentalizan; el currículum se convierte en una suma de materias, con poca flexibilidad y posibilidad de variar y diversificar actividades de alumnos y profesores.
- Las limitaciones que conlleva en lo que respecta a la continuidad y el seguimiento del progreso de los alumnos, y en lo relativo a posibilitar la comunicación y coordinación fluida entre los profesores del centro.
- Las dificultades para ofrecer al alumnado una experiencia escolar total y global, ya que al estar focalizado cada departamento en un área (más que en los alumnos) cada uno sólo atiende a una parte de la experiencia social y académica del estudiante que resulta, así, fragmentada.
- Las limitaciones que supone para fomentar una enseñanza que incida en «*aspectos como aprender a aprender, examinar críticamente un tema de modo holístico, aprender y explicar capacidades transferibles y construir conocimiento interdisciplinar... sobre todo en momentos como los actuales, calificados de post-modernistas, en los que se valoran las capacidades interdisciplinares y trasferibles*» (Hannay y Ross, 1995).

Los inconvenientes anteriomente señalados no se solventan únicamente con medidas estructurales, pues muchos de ellos están ligados a la propia cultura y modos de hacer habituales en los centros escolares. No obstante, los mismos diseños de la estructura formal de los colegios e institutos contemplan órganos cuyas funciones se orientan, básicamente, a evitar compartimentalizaciones excesivas y a posibilitar que el trabajo y la discusión *dentro* de los equipos de ciclo o de departamentos se complementen con la coordinación y colaboración *entre* ellos. Así, y tomando como punto de referencia la actual normativa vigente en nuestro sistema educativo, tanto en los centros de primaria como en los de secundaria se contempla que exista una **Comisión de Coordinación Pedagógica,** formada por el director, jefe de estudios y coordinadores de ciclo (primaria) o jefes de departamento (secundaria). Su función básica es la de marcar las grandes directrices y las propuestas de actuación en relación con aspectos curriculares del centro. Podríamos decir, en este sentido, que marca las grandes líneas de actuación para el trabajo curricular en los equipos de ciclo o en los departamentos. Por su parte, la estructura organizativa del actual centro de secundaria también cuenta con la denominada

Junta de profesores, un órgano formado por los profesores que imparten docencia a un grupo de alumnos, coordinados por el tutor del mismo. Su finalidad básica es la de posibilitar una actuación educativa coordinada y adaptada a las características del grupo de alumnos, así como la evaluación de sus aprendizajes. Formalmente cada uno de sus miembros pertenece a un departamento didáctico, en el que se habrán tomado las decisiones oportunas sobre la enseñanza de la materia y los criterios y procedimientos de evaluación, pero es en la junta donde habrán de ajustar y adaptar mutuamente tales decisiones a fin de posibilitar una actuación coherente de todos ellos con respecto al grupo de alumnos concreto. Constituye, en este sentido, un órgano que, con un funcionamiento adecuado, contribuiría a evitar la compartimentalización de la enseñanza que recibe el grupo de alumnos de la que hablábamos.

En síntesis, así como es importante atender a los procesos de coordinación (planificación curricular, desarrollo y evaluación de la enseñanza) en los equipos/departamentos, también lo es cuidar las conexiones y relaciones entre ellos. El funcionamiento fragmentado e independiente de los distintos equipos de profesores (cada uno de los cuales puede adoptar, quizá, una postura particular a la hora de enfocar su trabajo con los alumnos del ciclo o área) pone en riesgo, entre otras cosas, la continuidad y coherencia curricular del centro (Leask y Terrell, 1997). Y no debería olvidarse que el currículum que se oferte es, ha de ser, una experiencia global para los alumnos, no un conjunto de áreas, asignaturas o cursos fragmentados y a los que cada profesor, o cada grupo de profesores, hace frente por su cuenta. El adecuado funcionamiento educativo del centro no vendrá de la mano de profesores que aisladamente son excelentes, como tampoco de algún equipo que trabaja bien como tal; es necesario potenciar los mecanismos para coordinar la acción educativa en el conjunto del centro. De ahí la importancia de rentabilizar las potencialidades que ofrecen estructuras formales como las ya comentadas (comisión de coordinación pedagógica, juntas de profesores) u otras que establezca el propio centro con vistas a asegurar que existan oportunidades para que profesores de equipos y/o de departamentos diferentes puedan coordinarse y trabajar conjuntamente.

5. UNA MIRADA A LAS ESTRUCTURAS DE COORDINACIÓN MÁS ALLÁ DE SU DISEÑO FORMAL

Los equipos de ciclo y los departamentos, así como otras estructuras diseñadas en los centros para asegurar la coordinación curricular y de la enseñanza (junta de profesores, comisión de coordinación pedagógica, tutores) tienen asignadas, formalmente, una serie de funciones y responsabilidades que quedan recogidas en las correspondientes normativas legales –en estos momentos, y en nuestro sistema educativo, en los denominados «reglamentos orgánicos».

Acudir a lo que está formalmente establecido en las normativas únicamente nos permite tener un conocimiento externo, formal y, por tanto, lineal y racional del sentido y razón de ser de tales órganos de coordinación docente en el marco del diseño estructural de los centros, de las tareas y responsabilidades que tienen asignadas, de las coordinaciones

que han de mantener cada una de ellas con otras unidades organizativas, ya sea de coordinación o de gobierno. Es, en este sentido, un modo parcial de acercarnos al conocimiento de estos equipos, ya que la regulación formal de sus funciones no conlleva directamente su traslado y desarrollo lineal y fiel en la práctica.

La coordinación y el trabajo en equipo de los docentes constituye, sin duda, un aspecto complejo en la vida de las organizaciones escolares que no depende únicamente de que éstos cuenten con las estructuras que la posibiliten. En nuestros centros se ha mantenido de modo casi exclusivo un patrón de funcionamiento según el cual en cada aula trabaja un solo profesor, y ha sido habitual una estructura organizativa para el aprendizaje dominada por áreas o asignaturas separadas unas de otras, por la utilización de materiales didácticos (por ejemplo, libros de texto) similares para todos los alumnos, y la enseñanza y trabajo del alumno individual. Así, los profesores pasan la mayor parte de su tiempo en el aula, con los alumnos –niños o adolescentes–, y a diferencia de otras organizaciones comparten poco tiempo de trabajo con otros colegas. La propia disposición física de los centros, que separa a los docentes en aulas individuales, con pocos espacios adecuados para reunirse y trabajar conjuntamente, así como la notable compartimentalización del tiempo escolar, han conducido al aislamiento y dificultado la colaboración entre profesores.

Estas *regularidades culturales* han promovido, precisamente, el aislamiento docente –los profesores tienden a no discutir con sus compañeros lo que hacen en sus aulas, a no abordar en equipo los problemas más significativos con que se encuentran y las posibles soluciones a los mismos– más que la colaboración profesional (Rosenholtz, 1989; Dalin, 1993).

En estas coordenadas, aunque estructuras como las comentadas anteriormente están pensadas, desde el punto de vista formal, para posibilitar el diseño y desarrollo coordinado del currículum, la enseñanza y, en general, la formación de los alumnos, y para evitar el trabajo en aislamiento del profesorado, su existencia formal no garantiza, a priori, que se vayan a propiciar y generar las condiciones, procesos y dinámicas de implicación, participación, colaboración y compromiso necesarias para que así ocurra.

Dicho en otros términos, el hecho de que en un centro estén constituidos los equipos de ciclo o los departamentos, la comisión de coordinación pedagógica, etc., no conlleva, automáticamente, que en el seno de los mismos se vaya a producir el necesario diálogo y reflexión sobre el currículum y la enseñanza, sobre la evaluación de los aprendizajes y de la propia docencia, sobre qué materiales utilizar y cómo, sobre los logros, las dificultades y problemas que acontecen en las aulas o sobre las vías a emprender para la mejora de la enseñanza.

La acción pedagógica coordinada, que se pretende formalmente con las unidades organizativas comentadas, dependerá más de los procesos y dinámicas de trabajo que progresivamente se articulen en ellas y sobre qué contenidos –qué idea de currículum, enseñanza, formación, etc., asentada en qué principios, valores y creencias– que de las directrices y prescripciones administrativas, las funciones establecidas, las responsabilidades más o menos delimitadas o las reglas y procedimientos formalmente acotados en las normativas.

Una mirada a los órganos para la coordinación de la enseñanza atendiendo sólo a cómo están estructurados tiene, por tanto, sus limitaciones, pues aunque nos permite conocer

la dimensión más formal de estas unidades, no contempla otras dimensiones también importantes. Los órganos de coordinación docente son, en última instancia, el conjunto de personas –en este caso, profesores– que los constituyen y las relaciones profesionales que construyen entre ellas, el cómo abordan los procesos curriculares y de enseñanza que tienen entre manos y los valores que subyacen, sustentan y cultivan en su actuación como equipo o departamento. Por eso, es necesario mirar a estas estructuras más allá de su envoltura formal y atender también a lo que ocurre en el seno de las mismas, pues ello nos permitirá comprender mejor su funcionamiento real y su papel y contribuciones a las dinámicas curriculares y educativas en los centros escolares, así como las relaciones de trabajo que se desarrollan entre los profesores.

En tal sentido, más allá de su regulación, cabe acercarse a estas estructuras mirándolas también como unidades organizativas que configuran sus propias sub-culturas en los centros, –tal como comentaremos en el Capítulo 10, dedicado a la cultura organizativa–, o como contextos de interacción profesional y de formación de sus miembros, como apuntamos a continuación.

5.1. Los equipos y departamentos como contextos de relación profesional

Decíamos más arriba que la tendencia al aislamiento profesional de los docentes es un rasgo considerablemente arraigado en los centros escolares; sin embargo, posiblemente las interacciones profesionales más habituales entre los docentes se produzcan en el contexto de los equipos o departamentos formalmente constituidos. Como se comentará en otros capítulos de este libro, las relaciones entre los miembros del centro no están exclusivamente determinadas por su pertenencia a determinados órganos, pero sin duda los equipos de ciclo y los departamentos constituyen contextos propicios para que los docentes mantengan relaciones profesionales más o menos estrechas con sus colegas, pues comparten responsabilidades y tareas y han de realizar un trabajo focalizado en ciertos temas específicamente ligados al currículum y enseñanza.

Las dinámicas de relación profesional que se desarrollan en estas unidades organizativas configuran, sin duda, gran parte del tejido relacional de cada centro. En este sentido, por ejemplo, diversas investigaciones que vienen desarrollándose en los últimos años en el ámbito de los centros de educación secundaria han ido poniendo de manifiesto que en ellos son los departamentos los que delimitan el marco relacional de los profesores. Como ha señalado Siskin (1995), *«es el departamento, más que el centro, quien efectivamente marca los límites de las 'interacciones básicas' para la mayoría de los profesores»* (p. 24). En esta línea, se ha caracterizado a los institutos como organizaciones en las que se desarrollan relaciones *balcanizadas* (Hargreaves, 1994; Hargreaves y McMillan, 1995), aludiendo con esta expresión al hecho de que en estos centros los profesores *no trabajan en aislamiento ni con la mayoría de sus colegas como centro global, sino en pequeños subgrupos dentro de la comunidad escolar*, cuyos patrones de interrelación se caracterizan por la baja permeabilidad entre ellos, su permanencia en el tiempo, la identificación de cada profesor con su grupo de colegas y el desarrollo de dinámicas de auto-interés entre ellos. La balcanización del centro de secundaria está ligada a su

estructura departamental (Hannay, 1996), en el sentido de que las relaciones entre docentes tienden a producirse en los departamentos, es decir, en grupos definidos por la materia que se enseña, de modo que puede ser habitual que la interacción entre profesores de distintos departamentos sea escasa e, incluso, desconozcan mutuamente las prácticas de los demás.

Que los equipos y departamentos representen un contexto en el que los profesores se relacionan profesionalmente unos con otros no quiere decir, sin embargo, que su existencia formal en el centro escolar genere automáticamente relaciones colegiales y de colaboración regulares entre los docentes que los constituyen. Pueden estar constituidos y ser únicamente espacios de relación burocrática, o contextos de relación conflictivos, o internamente fragmentados.

La cuestión no es sólo que en los órganos que estamos considerando ocurran relaciones entre los docentes; también lo es cómo son –forma– y sobre qué versan –contenido– tales interacciones. Como ha señalado Fullan (2001: 65), las relaciones entre docentes no son un fin en sí mismo, *las relaciones son poderosas, y eso significa que también pueden ser poderosamente erróneas*. En tal sentido, en los equipos, departamentos o cualquier otro órgano de coordinación de profesores, pueden cultivar internamente el individualismo y aislamiento profesional, o pueden funcionar como unidades de colegialidad y colaboración (McLaughlin y Talbert, 2001).

En unos casos encontraremos equipos o departamentos caracterizados porque en su seno se desarrollan relaciones colegiales fuertes, los docentes se centran en proyectos de trabajo conjunto, en la enseñanza que han de desarrollar y están desarrollando, en explorar conjuntamente nuevos enfoques y métodos que puedan provocar mejoras en la práctica del aula, en compartir nuevos materiales, o en cultivar, en definitiva, un sentido de responsabilidad compartida en torno al aprendizaje de todos los alumnos y de los propios miembros del equipo.

Pero también habrá equipos o departamentos en los que la interacción entre miembros sólo se produzca en las reuniones prescritas oficialmente, que quizá se utilicen básicamente para dar o comunicar información y en los que las interacciones en torno a cuestiones curriculares, de enseñanza y aprendizaje son prácticamente nulas; en este caso, el equipo existe formalmente, pero los profesores se mantienen aislados profesionalmente entre sí, siendo más difícil que unos aprendan de otros, o encuentren los apoyos y recursos necesarios para la actuación profesional coordinada.

De ahí que hayamos de pensar en estos órganos no sólo como estructuras, pues en su interior los contenidos y formas de interacción pueden ser diversos, con las consiguientes implicaciones para la vida profesional de sus miembros, para la enseñanza que reciban los alumnos y, en general, para la dinámica y cultura del centro del que forman parte.

5.2. Las estructuras de coordinación docente como contexto para el desarrollo profesional de los docentes

En las normativas que rigen las funciones y cometidos de los departamentos en nuestro sistema educativo se contempla, entre otras, que éstos han de *promover la*

investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros; ello no remite sino a considerar al departamento como una estructura para la formación y desarrollo profesional del profesorado de secundaria. En el caso de los equipos de ciclo, aunque no se explicita formalmente, es evidente que, como tales, representan también un contexto propicio para el aprendizaje y formación; como afirma Rué (2001), «*un equipo no constituye sólo una 'unidad significativa' de intervención educativa sobre unos determinados sujetos, sino que también es un ámbito relevante para la formación y mejora de la actuación profesional de los propios componentes*» (pp. 33-34).

Las potencialidades y posibilidades de los equipos y departamentos como contextos para el desarrollo profesional de los docentes son evidentes siempre y cuando éste se plantee y conciba en el centro escolar no como una cuestión individual (cada profesor de acuerdo con sus necesidades percibidas o sus intereses realiza las actividades de formación que considere más adecuadas), sino como un proceso que ha de estar ligado al propio contexto de trabajo del docente, centrado en su práctica y dirigido a mejorarla.

El equipo de ciclo o el departamento pueden ser contextos privilegiados y adecuados de aprendizaje de los profesores en la medida en que sus componentes trabajen conjunta y sistemáticamente en torno a la práctica de la enseñanza, a las necesidades de los alumnos y la mejora de su aprendizaje. Los equipos de profesores, en definitiva, posibilitarán, si se desarrollan las dinámicas de trabajo pertinentes, un desarrollo de los docentes como profesionales no desligado del propio diseño-desarrollo-evaluación del currículum y la enseñanza, llevado a cabo en colaboración, centrado en cuestiones que sean importantes para los propios miembros y conectadas con las prioridades de su contexto de trabajo. Un desarrollo profesional planteado, en definitiva, no como actividad esporádica e individual, sino como un proceso formativo basado en el aprendizaje entre iguales, el apoyo mutuo, la reconstrucción, negociación y coordinación de la acción pedagógica en el equipo/departamento y en el centro escolar en su conjunto.

6. Algunas consideraciones generales sobre el funcionamiento de las estructuras de coordinación

No existen fórmulas precisas ni procedimientos técnicos bien acotados que aseguren que las estructuras pensadas para la coordinación docente funcionen como tales. No obstante, cabe señalar algunas consideraciones generales que podrían tomarse en cuenta:

- Un equipo de profesores no es, o no debería ser, ajeno al contexto del centro escolar en el que está funcionando. Es en el marco de los propósitos del centro, habitualmente recogidos en su Proyecto Educativo, donde los equipos habrán de clarificar cuál es su sentido y su razón de ser, cuáles son sus responsabilidades y sus ámbitos preferentes de actuación así como cuáles las interrelaciones que habrán de cultivar entre ellos y otros órganos del centro. No podría ser de otro

modo, pues si lo que se pretende es que el centro se vertebre sobre un modelo determinado de formación de alumnos, los equipos de profesores no pueden perder de vista las políticas de centro, ya que sus dinámicas curriculares y sus aportaciones han de estar necesariamente integradas en el concierto de un proyecto global de toda la organización.

Atender expresamente a que exista una cierta armonización entre lo que se hará en las unidades organizativas y las líneas del centro como un todo, es imprescindible; pero resultará difícil que un equipo funcione adecuadamente en ese sentido si sus miembros no tienen claro, no han asumido o no han consensuado cuál es su razón de ser en el conjunto del centro y cuáles sus metas y prioridades en el desarrollo del currículum y de la enseñanza y, en general, en el desarrollo de la actuación educativa de la organización.

- Por otra parte, aunque los miembros del equipo hayan clarificado y consensuado conjuntamente su sentido, significado y papel en la organización, es improbable que aquél funcione adecuadamente si los profesores que lo constituyen no están implicados y comprometidos con que el equipo funcione y lleve a cabo sus cometidos. Dicho en otros términos, una estructura de coordinación difícilmente funcionará como tal si no existe disposición para trabajar juntos, ir aprendiendo unos de otros e ir abordando de modo conjunto y sistemático los temas y tareas a los que han de hacer frente. Sin el compromiso de cada miembro es improbable que un equipo llegue a funcionar bien. Pero tampoco lo hará si no identifica ni utiliza los procedimientos de trabajo conjunto y de resolución de problemas que le permitan progresar en la realización de las tareas e ir alcanzando sus propósitos.

Dicho en términos más genéricos, cualquier equipo ha de atender a dos aspectos básicos, de los que son responsables tanto los miembros como su coordinador o, por decirlo en otros términos, su líder: son los aspectos relacionales y los de tarea (González, Nieto y Romero, 1997). Los primeros se refieren a los procesos relacionales e interpersonales que se desarrollan en el grupo, y al grado de satisfacción que van derivando sus miembros por el hecho de pertenecer al mismo y de ir realizando las tareas. Constituyen un aspecto importante de cualquier equipo porque posibilita o no el que los individuos se sientan respetados por el equipo, tengan un sentido de inclusión y se sientan libres para expresar sus voces y opiniones. Los aspectos relacionales están en la base del clima grupal que se genere, y en la disponibilidad de las personas para reunirse y realizar las tareas del equipo. Los segundos aluden al contenido, o, en general, a las tareas que ha de realizar el grupo cuando se reúne (por ejemplo, hacer una relación de los problemas más preocupantes en el ciclo; coordinar niveles mínimos de contenidos; compartir-analizar materiales para trabajo en el aula...); constituyen un aspecto vital de cualquier equipo, ya que éste está organizado con vistas a lograr ciertas metas y propósitos que no pueden perderse de vista en ningún caso, so riesgo de que aquél pase a cumplir un mero papel de fachada ceremonial en el centro.

Así pues, es imprescindible que cualquier equipo constituido en un centro escolar clarifique cuál es su razón de ser y cometidos en el conjunto del mismo, pero, al tiempo, ha de cultivar algún equilibrio dentro y entre los dos aspectos o dimensiones (tarea/relación)

señalados, de modo que, al lado del énfasis en el trabajo a desarrollar y de la expectativa de que todos los miembros se impliquen y participen activamente en las tareas a realizar, el equipo también sea un contexto de trabajo acogedor, en el que los miembros se sientan mutuamente apoyados y reconocidos y puedan discutir en profundidad sus diferencias de opinión, sentimientos y actitudes.

Finalmente, uno de los problemas o dificultades para el trabajo conjunto y la coordinación entre los docentes viene representado por la disponibilidad de tiempo para ello. El tiempo para hablar con los demás sobre temas substantivos, para coordinar el trabajo a realizar en las aulas, para analizar lo que están aprendiendo los alumnos como resultado, etc., no es un recurso abundante en los centros.

Las distribuciones horarias del trabajo en el centro no siempre lo facilitan y en este sentido es importante incluir en los horarios escolares, utilizando los estrechos márgenes de los que se dispone, tiempos para el trabajo conjunto de los profesores. Pero también es necesario un compromiso efectivo y responsable con su aprovechamiento al máximo, su utilización al servicio de una buena educación, del desarrollo profesional de los docentes, y del desarrollo del centro en general.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Los equipos de profesores que se constituyan en los centros escolares pueden ser de diversa naturaleza y tener más o menos estabilidad en el tiempo. Unos vendrán delimitados por las normativas y formarán parte de la estructura formal del centro; otros, que quizá se constituyan para abordar tareas o proyectos particulares en el centro, tendrán un carácter temporal, ad hoc.

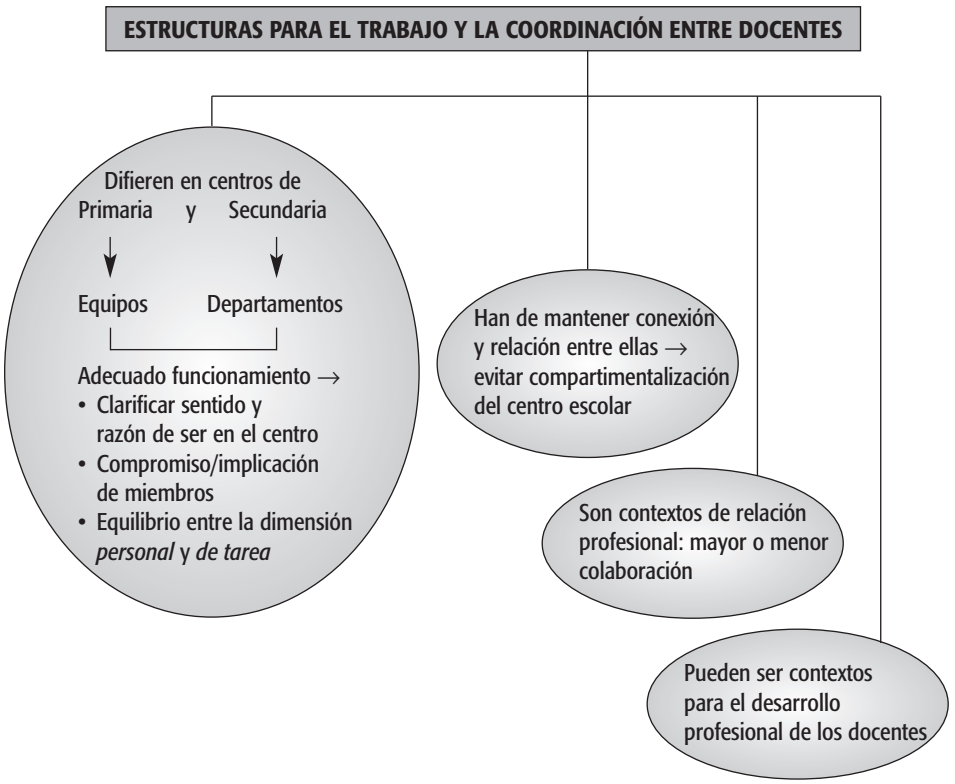
Aunque las posibilidades a este respecto pueden ser múltiples, en este capítulo nos hemos centrado, preferentemente, en comentar cuáles son las estructuras explícita y formalmente diseñadas para la coordinación docente en nuestros centros escolares, es decir, aquellas que, al igual que otros elementos formales del centro, vienen en gran medida establecidas por normativas externas.

Tales estructuras, y su utilización en los centros escolares, desempeñan un papel importante ya que representan un contexto y oportunidad para el trabajo en equipo, la colaboración entre docentes y la coordinación del currículum y la enseñanza. Son, en ese sentido, imprescindibles para el adecuado funcionamiento educativo del centro y para la mejora y desarrollo del mismo (Fullan y Hargreaves, 1992; Kruse y Louis, 1997; Bolívar, 2000; Fullan, 2001).

Los equipos de profesores constituyen un elemento básico para evitar y contrarrestar el aislamiento profesional en el que, como ya se comentó, con frecuencia trabajan los docentes. Pasar de trabajar aislada e independientemente unos de otros a ser parte de un equipo conlleva que los profesores piensen no tanto en términos de *mi* trabajo como de *nuestro* trabajo. En definitiva, los equipos posibilitan que los profesores puedan trabajar de modo conjunto más que de forma independiente y, en ese sentido, representan una ocasión y oportunidad para cultivar la implicación y compromiso colectivos con la mejora permanente de la práctica.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Esquema síntesis del capítulo



• Cuestiones para la reflexión

1. Piense y comente las siguientes citas teniendo en cuenta lo tratado en las páginas anteriores:

   – *Algunos equipos son más eficaces que otros. Desde luego, sería razonable concluir que muchos equipos no son realmente equipos sino, simplemente, grupos de personas que están juntas porque enseñan en aulas con alumnos del mismo grupo de edad, por ejemplo. En tales grupos las actividades de los individuos suelen ser una limitación, más que un estímulo, para la eficacia del todo. Puede haber envidias entre miembros, secuestro de información y ausencia de cooperación porque los miembros se ven a sí mismos como individuos que compiten unos con otros. Alternativamente, puede haber apatía e indiferencia como consecuencia de una falta de visión o sentido de dirección del equipo* (Fleming y Amesbury, 2001: 56-57).

- *La capacidad de los docentes para explorar nuevas posibilidades organizativas, curriculares e instructivas está limitada no sólo por su relativo aislamiento entre ellos durante la jornada escolar, sino también por la insularidad de los límites departamentales* (Little, 1992: 6).
- *Los departamentos didácticos, como los centros escolares, pueden diferir en coherencia de propósito, normas de colegialidad, y metas que se mantienen en relación con los alumnos. Los departamentos dentro del mismo centro suelen variar substancialmente en términos de expectativas acerca de las actividades de aula de los profesores, el examen crítico de la práctica, y la implicación en el desarrollo curricular...* (Talbert y McLaughlin, 1994: 130).

2. Tomando como punto de referencia la actual normativa sobre los órganos de coordinación docente en los centros escolares, elabore un cuadro que recoja, categorizadas en grandes bloques, las funciones atribuidas a cada uno de ellos. A partir del mismo analice y elabore un comentario sobre los ámbitos de actuación específicos de cada órgano y los que exigen establecer conexiones y coordinaciones con otros órganos en el centro.

• Lecturas recomendadas

ANTÚNEZ, S. (1999): El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar, 24.* Pp. 89-110.
Artículo que gira en torno al tema del trabajo en colaboración en y entre equipos docentes. Se comenta por qué es necesario e importante el trabajo en equipo en los centros docentes, cuáles son algunas de las dificultades más habituales en relación con el mismo, y se sugieren algunas posibilidades de mejora.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón-Sevilla: Publicaciones MCEP.
Libro que ofrece múltiples ideas, reflexiones y sugerencias sobre la importancia de contar con contextos organizativos estimulantes y ricos para la interacción de los docentes, como ingrediente básico para la mejora escolar. Se enfatiza la necesidad de desarrollar relaciones de colaboración entre los profesores y abandonar situaciones de aislamiento profesional.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.ª T. (en prensa): Los Institutos de Educación Secundaria y los Departamentos Didácticos. *Revista de Educación.*
Entre otras, el texto aborda diversas cuestiones relativas a la compleja realidad social de los institutos y al papel central de los departamentos en los procesos y dinámicas internas de los mismos, y ofrece algunos datos sobre el funcionamiento de los departamentos didácticos de los IES, concretamente en relación con la ESO.

MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (1991): El conflicto de la tutoría. Modelo educativo y profesionalidad en la enseñanza secundaria. *Investigación en la escuela, 15*. Pp. 45-58.
El contenido de este artículo gira en torno al conflicto que conlleva integrar la tutoría, en cuanto función educativa, en los centros de educación secundaria. El análisis que se ofrece permite adentrarse en algunos de los inconvenientes ligados a la departamentalización y al acusado énfasis en las disciplinas escolares propio de los institutos.

OTANO, L. (1999): Los retos de esta transición. *Cuadernos de Pedagogía, 282*. Pp. 52-57.

SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1999): La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía, 282*. Pp. 25-30.

La lectura de estos dos breves artículos aporta una aproximación a las diferencias existentes entre los centros de educación primaria y los de secundaria. Algunas de tales diferencias, no todas, vienen generadas por sus estructuras organizativas.

CAPÍTULO 5

Gobierno, autonomía y participación en los centros escolares

Antonio Portela Pruaño

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR

- Tendrá acceso a la complejidad de la noción de gobierno, extrayendo sus dimensiones más importantes.
- Conocerá las particularidades que presenta el gobierno cuando está referido a centros escolares, y es ejercido desde éstos.
- Profundizará en las conexiones identificables entre gobierno, descentralización, autonomía y participación.

1. GOBIERNO: CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

1.1. Delimitación inicial

Como tantas otras entre las que aquí son abordadas, la noción de **gobierno** es altamente relevante para entender la vida de una organización, pero, a la vez, tiene correspondencia con múltiples significados que, pese a sus eventuales concomitancias, presentan diferencias importantes. Más aún, es un concepto que puede alcanzar tal comprehensividad que, en sí mismo, puede constituir una especie de marco conceptual al cual otros conceptos relevantes (como, por ejemplo, autonomía y participación) pueden ser referidos (Glatter, 2002).

En el amplio sentido que inicialmente le será atribuido aquí, la noción de gobierno comprende, de una parte, la actividad o proceso de gobernar y, de otra parte, todas las instituciones y esquemas relacionales implicados en dicha actividad o proceso (Rhodes, 1997; Mayntz, 1998; Pierre y Peters, 2000).

- *Gobernar como conducir hacia una dirección.* En este contexto, gobernar significaría, fundamentalmente, guiar y dirigir (Mayntz, 1998; Pierre y Peters, 2000; Vallespín, 2000), a lo cual se puede empezar confiriendo dos sentidos:
  - por un lado, conducir a una dirección; o sea, llevar a un punto, término o destino, que vendrían representados por propósitos, fines o metas colectivas (lo que hace que cobren particular relevancia los resultados de la acción que sea llevada a cabo);

– por otro lado, incluso proporcionar esa dirección; esto es, determinar ese punto, término o destino (o sea, esos propósitos, fines o metas colectivas).

Estos dos sentidos aproximan la noción de gobierno, siquiera de forma vaga, a la noción de **control** (Murphy, 2000), con la que, además, mantiene algunos vínculos etimológicos (Pierre y Peters, 2000): en efecto, puede afirmarse que quien gobierna también controla (y a la inversa).

- *Gobernar como coordinar*. Entendida en estos términos, la acción de gobernar implica, cada vez en mayor medida, la intervención de múltiples instituciones y agentes, no ya sólo internos a una determinada organización sino también externos a ella, entre los cuales se establecen relaciones de carácter muy diverso. Asimismo, implica reconocer el carácter cambiante de esa intervención, que previsiblemente variará en el tiempo y según su objeto (esto es, aquello a lo que esté referida dicha intervención). Pues bien, estas circunstancias aproximan significativamente la noción de gobierno a la noción de **coordinación** (Mayntz, 1998), especialmente cuando ésta es empleada para entender las relaciones que las organizaciones mantienen con/en el entorno donde están insertas (véase el Capítulo 11)[1]. Pueden ser diferenciadas, no obstante, dos acepciones susceptibles de ser combinadas:
  - una más restringida, en la que el gobierno viene a representar una modalidad de coordinación no jerárquica, y
  - una más comprehensiva, en la que dicha noción haría referencia, en general, a cualquier forma de coordinación social (o 'co-construcción' de orden social), lo que, no obstante, suele ser objeto de categorización en varias modalidades o formas básicas: básicamente, (a) la organización jerárquica, (b) el mercado, y (c) las redes y/o comunidades) (véase el Capítulo 11, donde son desarrolladas).
- *Gobierno como estructura*. Precisamente, estas formas básicas de coordinación pueden ser consideradas como las *estructuras* en que se incardinan las relaciones que se establecen entre las diversas partes involucradas en la acción de gobierno (Pierre y Peters, 2000). Aunque de manera diferenciada (y no necesariamente excluyente), todas permitirían abordar el problema de conducir a una colectividad o incluso a una sociedad en una dirección.

Así, pues, cabe identificar dos dimensiones en el gobierno: una procesual o dinámica y otra estructural. Es común atribuir a la primera mayor relevancia que a la segunda, al considerarse que, a fin de cuentas, esas estructuras responden a la dinámica de relaciones que se establecen entre múltiples actores. No obstante, esta importante circunstancia no ha de ser considerada como causante de menoscabo en la dimensión estructural del gobierno, que viene a poner de manifiesto el orden o, en términos más modestos, el esquema que habitualmente acaba siendo posible identificar en dicha dinámica. Como afirman Pierre y Peters (2000: 22), el gobierno puede ser considerado como «*interacciones entre estructuras*», más que como pura y mera estructura.

---

[1] En cuyo caso, esta noción adquiere connotaciones peculiares con relación al uso de que suele ser objeto cuando es aplicada sobre elementos y aspectos internos a la organización (véase el Capítulo 3).

1.2. El gobierno en organizaciones

1.2.1. Caracterización general

Esta conceptuación del gobierno sería aplicable al gobierno ejercido por múltiples actores hacia múltiples actores, lo que habitualmente se circunscribe a algún ámbito cuya amplitud puede variar (por ejemplo, un determinado territorio o un determinado sector). No obstante, su aplicación puede operarse a diferentes niveles. Naturalmente, es aplicable al gobierno de sistemas organizativos donde estarán contenidas organizaciones, otras colectividades e incluso grupos y agentes individuales, en cuyo caso trascenderá a cualquiera de esas instancias aislada de las demás: por ejemplo, el gobierno de un sistema escolar. Pero, sin que ello sea necesariamente incompatible con la aplicación anterior, también puede aplicarse al gobierno de cada una de las instancias comprendidas en la delimitación inicial (sus 'subsistemas'), en cuyo caso es también previsible que haya que trascender sus límites. En particular, es aplicable al gobierno de la organización (por ejemplo, el gobierno del centro escolar), quedando una vez más desdibujados (previsiblemente) los límites entre ella y su entorno. En tal caso, el gobierno *de* la organización tiene lugar (también, siquiera) *en* la propia organización.

Sin embargo, conviene tener aquí presente que, siquiera en la actualidad, no es fácil atribuir inequívocamente el gobierno a una determinada instancia unitaria que lo ejerce sobre otras claramente delimitadas entre sí. Antes bien, tiende a ser la resultante de la interacción entre múltiples actores (Leca, 1996, cit. en Papadopoulos, 2000), que gobiernan y (en ocasiones, a la vez) son gobernados. En el curso de estas interacciones, cabría identificar 'sistemas', con respecto a los cuales lo importante será no tanto la distinción entre el todo (el 'sistema') y unas partes integrantes (en este caso, sus distintos 'subsistemas'), sino más bien la propia diferenciación que va siendo operada reflexiva y recursivamente, de modo que cada uno de ellos genera internamente subsistemas que serán objeto del mismo tipo de diferenciación (Beavis y Thomas, 1996).

Y, ciertamente, el gobierno de las organizaciones (en las organizaciones), a menudo equiparado al 'gobierno corporativo', presenta una estrecha correspondencia con la conceptuación que se hace del gobierno atendiendo a sus rasgos más generales y/o prototípicos. Así, Rhodes (1997: 48) recoge una definición en la que es caracterizado como «*el sistema mediante el que las organizaciones son dirigidas y controladas*».

No obstante, este uso de la noción de gobierno presenta también sus especificidades, que derivan fundamentalmente del carácter que reviste el contexto al que ha sido aplicada (a saber, la organización). Específicamente, el gobierno ha sido aquí asociado a los siguientes significados (Tricker, 1984, cit. en Rhodes, 1997; Cuckle, Dunford, Hodgson y Broadhead, 1998):

- Proporcionar una dirección u orientación general a la organización (lo que puede ser asimilado a una estrategia) (véase el Capítulo 12), con arreglo a las cuales poder discurrir la marcha de la misma.
- Supervisar y controlar[2] las funciones ejecutivas de la Dirección de la organización y, en general, el funcionamiento de ésta.

---

[2] Con arreglo al *Diccionario de la Lengua Española* (22ª edición), controlar es *«ejercer el control»*. A su vez, entre las acepciones de este último término figuran las dos siguientes: por un lado, *«comprobación, inspección, fiscalización, intervención»* y, por otro, *«dominio, mando, preponderancia»*. El sentido con que, en este momento, es usado el término 'controlar' estaría asociado a la primera de ellas.

– Encauzar exigencias provenientes de instancias externas a la organización con intereses en ella, promover que se les dé respuesta satisfactoria, e incluso responder de ello ante tales instancias.
– Proporcionar estímulo, iniciativa, apoyo, consejo u información.

Esta caracterización más precisa pone de manifiesto la posibilidad de diferenciar entre gobierno y dirección (principalmente, en su dimensión de gestión) de una organización, que, no obstante, pueden coincidir en unas mismas figuras (por ejemplo, un Director puede, a la vez, gobernar y dirigir un centro escolar). Profundizar en esta diferenciación puede permitir, más que perfilar con nitidez una y otra actividad, clarificar la primera (sin perjuicio de la clarificación de que pueda ser objeto la segunda) y poner de relieve sus importantes vínculos con la segunda.

Refiriéndose concretamente a los centros escolares, Cuckle, Dunford, Hodgson y Broadhead (1998: 20) consideran que el gobierno tendría por objeto «*las grandes líneas de acción que determinarían el carácter del centro escolar*», mientras que la dirección se ocuparía del «*manejo cotidiano del centro, que traduciría la orientación y la identidad del centro a la práctica*». Pero, para precisar tanto diferencias como semejanzas identificables entre ambos, cabe recurrir aquí a un nuevo sentido de la noción de gobierno que, aun no siendo específico de los centros escolares y ni siquiera de las organizaciones en general, puede prestar una particular contribución a su clarificación: el gobierno como **desarrollo de políticas** (Mayntz, 1998; Sergiovanni, Burlingame, Coombs y Thurston, 1999).

1.2.2. El gobierno como desarrollo de políticas

Desde luego, gobernar implica decidir y disponer de capacidad para hacerlo, a menudo en virtud de una autoridad conferida. Pero esto no serviría para deslindar el gobierno de otros procesos como la dirección, la gestión o la planificación. Las diferencias pueden surgir, sin embargo, atendiendo al objeto de la decisión; o sea, qué es lo que, característicamente, se decide.

Las decisiones ligadas al gobierno suelen estar referidas a políticas (Davies y West-Burnham, 1990; Bauman, 1996). Tradicionalmente se ha venido entendiendo que esta actividad (considerada como conducción hacia una dirección determinada) encontraría expresión, principalmente, en la elaboración, formulación e implementación de políticas, comprendiendo éstas finalidades básicas perseguidas y programas o servicios de gran alcance (directrices, orientaciones) que habrían de regir la actuación de una entidad, o personas pertenecientes a ella, en un determinado ámbito o área (véase también el *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª edición). Naturalmente, estas políticas habrían de ser aplicadas por sus destinatarios. Las posiciones directivas tendrían como principal cometido gestionar esta aplicación; esto es, ejecutarlas o hacer que se cumplan. Así, pues, quienes tuvieran cometidos de gobierno establecerían unas políticas y las condiciones básicas en que serían puestas en práctica, y quienes tuvieran cometidos de gestión se ocuparían de hacer realidad sus deseos (no directamente, sino a través de sus destinatarios).

Davies y West-Burnham (1990) incluso propusieron el siguiente modelo:

¿Qué se decide?	¿Qué se persigue?	¿A quién involucra?
Políticas	Aproximación a Metas	Instancias de gobierno y dirección (nivel alto)
Gestión	Logro de Objetivos	Instancias de dirección (nivel alto e intermedio)
Implementación	Realización de Tareas	Personal restante

De acuerdo con estos autores, esta «*jerarquía*» «*garantiza que se adoptarán las decisiones adecuadas en el nivel adecuado, teniendo en cuenta autoridad, responsabilidad, conocimiento y relevancia*» (ibíd.: 255). No obstante, cada nivel identificado no sería independiente de los demás, sino que, antes bien, serían estrechamente interdependientes (o habrían de serlo para que el proceso operase con efectividad).

Sin embargo, progresivamente ha ido quedando puesto de manifiesto que las diferencias entre establecer una política y llevarla a cabo están muy desdibujadas, incluso cuando esa política es diseñada por instancias diferentes a quienes la ponen en práctica. Ello es debido, fundamentalmente, a que esa política seguramente cambiará, incluso sustancialmente, a manos de los segundos. Por tanto, éstos también hacen políticas que, además, suelen cambiar de naturaleza: hasta el punto de que, como tal política, podría considerarse «*cualquier comunicación autorizada respecto del comportamiento que han de adoptar determinados individuos en determinadas posiciones bajo condiciones especificadas*» (Sergiovanni, Burlingame, Coombs y Thurston, 1999: 230). Con todo, ello permite seguir manteniendo que el desarrollo de políticas es aquello que principalmente concierne a quienes cuenten con capacidad de gobernar, sólo que éstos previsiblemente serán más numerosos y diversos que bajo las premisas más convencionales.

2. Gobierno, autonomía y participación

2.1. Gobierno y autonomía de los centros escolares

2.1.1. Descentralización en el sistema escolar

En especial desde las dos últimas décadas, se ha ido produciendo lo que puede considerarse un proceso de **descentralización** del gobierno de los centros escolares en numerosos países, normalmente como parte de iniciativas más amplias (Murphy, 1991). Conviene insistir precisamente en que las iniciativas de descentralización normalmente no han estado restringidas a los centros escolares, sino que, antes bien, han tenido más amplio alcance (por ejemplo, una descentralización de la Administración pública de la que el sistema escolar público forma parte). Karlsen (2000: 525) la considera una «*estrategia de gobierno*» empleada fundamentalmente por los gobiernos en diferentes sectores de la sociedad, incluido el sector educativo (con frecuencia, como parte fundamental de políticas de reforma). Pero, en todo caso, ha sido común no sólo que la descentralización afecte a las instituciones escolares, sino que, además, aquello que concierne directamente a los mismos cobre particular relevancia en las iniciativas descentralizadoras, por amplias que sean.

Dos advertencias parecen pertinentes antes de analizar el concepto (Hanson, 1998):

- en primer lugar, que la descentralización debe considerarse un fenómeno no homogéneo, sino, más bien, heterogéneo, que presenta una notable variabilidad en los diferentes países en que ha sido adoptada, sin perjuicio de las concomitancias que puedan identificarse;
- en segundo lugar, que resulta prácticamente imposible identificar una plena descentralización, siendo lo más común que ésta (en determinados aspectos) sea combinada con la centralización (en otros aspectos), o incluso que diferentes aspectos sean objeto de mayor o menor descentralización (o centralización).

Hanson (ibíd.: 112) define la descentralización como «*la transferencia de autoridad decisoria, responsabilidad y tareas, bien desde niveles organizativos superiores a niveles organizativos inferiores, o bien entre organizaciones*»[3]. De acuerdo con Karlsen (2000), normalmente implica la transferencia de tareas y/o poder (autoridad) desde un centro a una periferia, teniendo aquí presente que uno y otro pueden considerarse polos de un continuo y, por tanto, referencias relativas dependientes de un contexto. Esta última caracterización puede resultar particularmente relevante para hacer referencia a las formas básicas que puede adoptar la descentralización entre las prácticas heterogéneas que pueden asociarse a ella. Siguiendo a Hanson (1998), cabe identificar las siguientes (también Karlsen, 2000 y Levacic, 2002):

– *Desconcentración*, que implica la transferencia de tareas, habitualmente relacionadas con determinadas funciones y definidas por instancias centrales, pero no de autoridad.
– *Delegación*, que implica la transferencia de autoridad decisoria y la consiguiente responsabilidad, de las cuales, no obstante, puede volver a apropiarse discrecionalmente la instancia que efectúa dicha transferencia, retirando aquéllas en consecuencia.
– *Devolución*, que hace referencia a la transferencia, con carácter permanente, de autoridad decisoria y la consiguiente responsabilidad a una unidad con lo que puede actuar independientemente o, en todo caso, hacerlo en un determinado sentido sin solicitarlo previamente[4].

En este contexto, la *desregulación* podría considerarse no otra forma de esta última variante, sino, más bien, una consecuencia previsible de esta última: en efecto, la reducción cuantitativa y cualitativa de regulación que limita lo que el centro puede hacer tendería a producirse con el aumento y desarrollo de capacidad decisoria a nivel institucional.

2.1.2. Autonomía institucional de los centros escolares

Cabe establecer cierta correspondencia entre descentralización y **autonomía**. La descentralización de los sistemas educativos ha ido acompañada de un aumento y desarrollo del grado de autonomía de los centros escolares; más aún, puede incluso afirmarse, precisando el carácter de la relación entre uno y otro aspecto, que «*el aumento de la auto-*

[3] Lo cual presenta significativas concomitancias con la descentralización de la estructura de una organización (véase el Capítulo 3).

[4] A juicio de este mismo autor, la privatización puede considerarse una forma de devolución.

nomía institucional es alcanzado mediante la descentralización» (Levacic, 2002: 188). De aquí cabe colegir que tanto la naturaleza de la autonomía con que cuente un centro escolar como el grado de autonomía de que disponga van a depender previsiblemente de la naturaleza y grado de descentralización.

Pues bien, a juicio de Levacic (ibíd.: 187), esta situación introduce «*un cambio en la estructura de gobierno de un sistema educativo*». Y es que la noción de autonomía evoca precisamente la idea de auto-gobierno, significado que frecuentemente llega a adquirir carácter definitorio básico: así, llega a definirse directamente como capacidad o facultad de que dispone el centro de gobernarse a sí mismo (Gairín, 1994; Garrido, 1997), a lo que cabe sumar su ejercicio. Esta característica fundamental, y particularmente relevante para la conceptuación del gobierno de los centros escolares, merece ser complementada con otras que pueden contribuir a perfilar su caracterización:

– En virtud de la capacidad de autogobierno intrínseca a la autonomía institucional, el centro escolar tiene capacidad para tomar decisiones por sí mismo (Barceló, Garagorri y Ayerbe, 1997), y naturalmente la ejerce. Así, puede considerarse que la autonomía institucional comporta un aumento de la capacidad de decisión (Gairín, 1994), y su ejercicio.
– La escuela tiene capacidad para autorregularse (Berka, 2000, cit. en Levacic, 2002) y se autorregula; o sea, tiene capacidad para determinar normas e incluso órganos (de gobierno) propios, capacidad que llega a hacer efectiva (Garrido, 1997).
– El centro escolar tiene un funcionamiento independiente, sin control por parte de otras instancias (Levacic, 2002)[5].

Levacic (ibíd.) propone la siguiente relación de los que considera principales ámbitos de decisión a los que la autonomía institucional de los centros escolares ha afectado:

• Organización del centro: estructura, procesos de toma de decisiones, tamaño de los grupos-clase, horarios.
• Currículo: contenidos, metodología, materiales, evaluación.
• Personal: desarrollo profesional o evaluación, pero también requisitos de titulación, contratación y despido o retribuciones.
• Gestión de recursos: gastos, plantilla.
• Relaciones externas: admisión y matriculación de alumnos; relaciones con otras organizaciones y entidades.

La forma particular que adopte en cada contexto la autonomía escolar va a depender precisamente, a juicio de esta misma autora, de cuáles son los ámbitos asignados para ser determinados por los centros y cuáles son asignados para ser determinados en niveles superiores, así como del grado de capacidad decisoria y responsabilidad atribuidas dentro de cada ámbito. Las opciones disponibles no serían, sin embargo, independientes entre sí, sino altamente interdependientes (Glatter, 2002).

---

[6] El *Diccionario de la Lengua Española* (22ª edición) incorpora la siguiente acepción del término *«autonomía»: «Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie»*.

2.1.3. ¿Descentralización y autonomía como contribución al gobierno en los centros escolares?

La ecuación entre descentralización y autonomía, por un lado, y gobierno *de* los centros escolares *en* los centros escolares merece un análisis más detallado. Conviene no soslayar que a menudo puede identificarse lo que Karlsen (2000) ha llamado «*centralismo descentralizado*»; esto es, iniciativas de descentralización que presentan los siguientes rasgos:

- Son iniciadas desde instancias centrales, y no tanto desde aquellas otras a las que, como resultado de la operación, les serían transferidas tareas, autoridad decisoria y responsabilidad[6], por lo que a estas últimas les acaba correspondiendo, fundamentalmente, su implementación, al tiempo que se les hace responsables de su marcha y destino.
- Transfieren inicialmente tareas y autoridad a instancias locales (por ejemplo, en diversificación del currículum) para, a continuación, proceder en sentido inverso (por ejemplo, estandarizando el currículum), en la búsqueda de un supuesto equilibrio y aduciendo precisamente como razón legitimadora los resultados pobres y/o no deseados de esa 'táctica' inicial;
- Aunque están orientadas a transferir autoridad y responsabilidad desde niveles centrales hasta niveles locales (en último término, los centros escolares) pasando por los correspondientes niveles intermedios, ello no necesariamente entraña un cambio suficientemente relevante en la distribución del poder entre el centro y la periferia, porque decisiones centrales siguen estando centralizadas en niveles centrales y lo que básicamente se hace es trasladar conflictos y problemas desde los mismos hacia niveles periféricos, con la consiguiente contribución que estas circunstancias pueden prestar a la legitimación y consolidación de la autoridad de los primeros;
- Son simultaneadas *en el tiempo* con iniciativas centralizadoras, lo que resulta particularmente importante para atender dilemas y paradojas difícilmente solubles.

Estas complejas combinaciones de descentralización y centralización tienen, como es natural, incidencia en la autonomía institucional de los centros escolares, haciéndola especialmente inestable. En particular, un alto grado de centralización, particularmente en instancias externas a los centros, respecto de las decisiones adoptadas en unos determinados ámbitos o dentro de cada uno de ellos puede afectar significativamente a la autonomía institucional disponible en otros ámbitos de decisión o en cualquiera de los primeros, hasta el punto de alterar significativamente su carácter y contenido o incluso de anularla (así, por ejemplo, centralizar las decisiones curriculares referidas a objetivos, contenidos y criterios de evaluación puede afectar a la autonomía institucional del centro en general, como centralizar las decisiones referidas a esos últimos puede afectar a la autonomía disponible en cuanto a evaluación y promoción de los alumnos) (Glatter, 2002). En casos extremos, un alto grado de centralización de determinadas decisiones clave acompañado de un alto grado de descentralización en diversos ámbitos de decisión menos decisivos puede incluso acarrear la propia disolución de la autonomía institucional del centro escolar.

---

[6] Antes bien, estas instancias suelen responder, siquiera inicialmente, con pasividad o resistencia ante ellas, lo que ha hecho crecer la regulación.

La diferenciación que Caldwell y Spinks (1998; Caldwell, 2002) hacen entre *auto-gestión* de un centro escolar y su *auto-gobierno* estaría precisamente relacionada con este fenómeno. Desde su punto de vista, una escuela que se *auto-gestiona* se caracteriza por la circunstancia de que un grado significativo de autoridad y responsabilidad en la toma de decisiones es transferido por parte de una instancia central (no necesariamente pública) que determina un marco general dentro del que esa escuela tiene que operar, como otras escuelas pertenecientes al sistema del cual formaría parte. En cambio, una escuela que se *auto-gobierna* o *escuela autónoma* se caracterizaría por presentar un mayor grado de independencia, que, en todo caso, no vendría limitado por marco general central alguno y, por consiguiente, le desligaría de cualquier sistema escolar. De esta manera, estos autores acaban haciendo residir el *auto-gobierno* de los centros escolares principalmente en la independencia con respecto a un marco general centralizado y cualquier sistema escolar que dicho marco pudiera determinar (Levacic, 2002).

Pero, así, no sólo queda puesto de manifiesto el carácter «*incierto y problemático*» del impacto que la descentralización (como la centralización) tiene sobre la autonomía institucional (Bullock y Thomas, 1997, cit. en Glatter, 2002: 232). También quedan puestas de manifiesto las dificultades que entraña establecer correspondencias directas y lineales entre autonomía institucional y gobierno *de* los centros escolares *en* los propios centros escolares.

Pese a que, siquiera conceptualmente, la autonomía está ligada al auto-gobierno, es patente que centros con autonomía institucional pueden estar haciendo contribuciones escasamente significativas a su gobierno, ya sea entendido éste como coordinación o, sobre todo, como conducción en una dirección. Pues son instancias centrales externas a los centros las que contribuyen en mayor medida a conferir a los centros una dirección[7] (no necesariamente de forma planificada) y en tratar de orientarlos o conducirlos hacia la misma (por ejemplo, determinando propósitos, prioridades o líneas de acción), aun cuando esos mismos centros dispongan, siquiera formal y/u oficialmente, de autonomía institucional que, en todo caso, tendrá como principal objeto la prestación de unos servicios conforme a esas finalidades, directrices y orientaciones (Glatter, 2002).

2.2. Participación y gobierno en los centros escolares

2.2.1. Autonomía escolar y formas de control participativo

Tomando como referencia la categorización propuesta por Leithwood y Menzies (1998), la autonomía escolar admite ser diferenciada en tipos combinables entre sí (no mutuamente excluyentes), atendiendo inicialmente a qué instancias son las principales depositarias de la autoridad decisoria transferida en el proceso de descentralización y, por tanto, cuáles son las instancias que ejercen el control sobre la toma de decisiones[8] (aunque admiten la variabilidad con que encuentran reflejo en la práctica):

– La autoridad puede ser transferida a la dirección del centro escolar, instancia en la que previsiblemente quedaría centralizada la adopción de una serie de decisiones.

---

[7] Dirección que puede ser cambiante.

[8] Algo que puede considerarse próximo a la noción de gobierno.

La finalidad perseguida sería aumentar y clarificar las responsabilidades relativas al uso eficiente de los recursos disponibles (para beneficio de los alumnos) ante otras instancias situadas en un nivel jerárquico superior. La participación de profesores, padres, alumnos o la comunidad en general no queda completamente excluida. Antes bien, es relativamente común, pero con el objeto de asesorar a la Dirección. Cualquier órgano de participación de estos agentes en la vida del centro que formara parte de su estructura tendría carácter consultivo. En tal caso, puede afirmarse que hay un '*control administrativo*', en el sentido de que son las instancias administrativas del centro en las que se concentra la autoridad decisoria.

– La autoridad es transferida, principalmente, a los profesionales del centro, particularmente aquellos de quienes depende su tarea primaria (la enseñanza); a saber, los profesores. También se persigue una mayor eficiencia en este caso, aunque de diferente manera: buscando un mejor uso de su conocimiento especializado y situacional en la toma de las decisiones a las que tal autoridad está referida y, en segundo término, aumentando el compromiso de los profesionales con las decisiones adoptadas (al determinarlas ellos mismos). Tampoco está aquí excluida la participación de otros agentes. Antes al contrario, es relativamente usual incluso que éstos cuenten también con autoridad decisoria dentro del centro, aunque en un grado significativamente menor. Así, tienen cabida los órganos de participación general, pero el número de representantes que esos otros agentes tienen en ellos tiende a ser significativamente menor que el número de representantes de los profesores. Puede hablarse de '*control profesional*' en este caso.
– En lo que puede considerarse '*control por la comunidad*', la autoridad es transferida a los padres y a la comunidad en general con objeto de incrementar las responsabilidades de los centros en los servicios que prestan directamente ante tales instancias, e incluso aumentar así su satisfacción con ellos. Es previsible que la eficiencia en la prestación de servicios aumente la satisfacción que experimentan sus destinatarios con relación a ellos, porque estará entre sus preferencias. Pero, en todo caso, es común asumir que la satisfacción no sólo dependerá de ello, sino también, al menos, de que el centro responda a los valores y otras preferencias de padres y la comunidad en general. A este planteamiento subyace, siquiera, la idea de que los profesionales del centro no atenderán a esos valores y preferencias como sería deseable. Por ello, son aquellas otras instancias en las que queda principalmente depositada la autoridad decisoria descentralizada, y ante las que los profesores han de responder. Órganos en los que padres y otros representantes de la comunidad ocuparían la mayoría de sus posiciones constituirían un instrumento fundamental para ejercer dicha autoridad. Pero hay otro más directo, que puede ser combinado con el anterior: la elección de centro por parte de los padres (véase el Capítulo 11).
– La autoridad es transferida a profesores, alumnos, padres y la comunidad en general. Naturalmente, con ello se persigue una combinación de los dos últimos enfoques: tanto hacer un mejor uso del conocimiento profesional, como que la tarea en la que es empleado, la enseñanza, atienda a los intereses y preferencias de aquellos en cuyo beneficio ha de desarrollarse. En estos casos, es común partir de supues-

tos como los siguientes: a) que hay entre los profesores disposición para atender los intereses y preferencias de los padres; b) que los padres están en posición de intervenir en la educación de sus hijos (o, al menos, pueden estarlo); c) que la perspectiva y el conocimiento de las diferentes partes son relevantes para la toma de decisiones. Igualmente común es que la autoridad decisoria resulte formalmente transferida a un órgano en el que tengan una representación suficientemente equilibrada (por ejemplo, proporcional) representantes de los diferentes agentes involucrados. Puede así designarse esta forma de participación como '*control equilibrado*'.

	Principal autoridad decisoria	**Participación de otros agentes**	**Objeto**
Control Administrativo	Dirección	Asesoramiento	Eficiencia en el uso de los recursos
Control Profesional	Profesores	Toma de decisiones (en menor medida)	Eficiencia en la aplicación del conocimiento profesional
Control por la Comunidad	Padres y la comunidad en general	Toma de decisiones (en menor medida)	Satisfacción de los usuarios con los servicios prestados
Control Equilibrado	Profesores, alumnos, padres y la comunidad (en condiciones de equilibrio entre ellos)		Mejor uso del conocimiento profesional en respuesta a intereses y preferencias de usuarios

Esta tipificación pone claramente de manifiesto que la descentralización y la autonomía han operado una redistribución tal del poder (autoridad) que ha conducido a la participación; esto es, a que diferentes partes intervengan, siquiera de manera indirecta (como, en todo caso, ocurriría con la primera de las formas), en la toma de decisiones y, específicamente, en el 'control' del centro escolar. La participación suele evocar la idea de que la toma de decisiones es compartida entre diferentes instancias o agentes o, expresado de otra manera, que tiene lugar conjuntamente entre esas instancias o agentes (Séller, Pusic, Strauss y Wilpert, 1998), haya o no equilibrio entre ellos (tal como se acaba de ver).

2.2.2 ¿La participación como contribución al gobierno en los centros escolares?

Así como cabe establecer, siquiera, cierta asociación entre descentralización y autonomía, también cabe establecer, siquiera, cierta asociación entre descentralización y participación, e incluso entre autonomía y participación (San Fabián, 1996). En cuanto a las primeras, merece destacar lo siguiente. Las iniciativas de descentralización pueden perseguir múltiples metas de naturaleza significativamente diversa (sin perjuicio de las relaciones que previsiblemente quepa establecer entre ellas: como precisamente ocurre con las dos a las que inmediatamente se va a hacer referencia), metas que pueden considerarse, a su vez, como sus principales motivaciones. La eficiencia de los centros escolares y, en general, el sistema educativo en que están encuadrados ha ocupado entre ellas una

posición preeminente (Levacic, 2002). La democratización también puede ser situada entre ellas. De hecho, cabe considerar la descentralización como una consecuencia de la democratización, básicamente por cuanto aquélla contribuye a establecer y promover la participación ciudadana (Hanson, 1998). Por lo demás, a menudo la participación está también orientada a promover la igualdad y la equidad social (Anderson, 1999), aunque estas finalidades también pueden ser perseguidas por iniciativas centralizadoras que igualen la distribución de recursos (Hanson, 1998). En definitiva, pues, cabe afirmar que las iniciativas que promueven la participación «*han absorbido –y han sido absorbidas por– reformas que promueven diversas metas, valores e intereses*» (Anderson, 1999: 191).

Con respecto a la relación entre autonomía y participación, afirma San Fabián (1996: 214):

> «*La concesión a los centros de una mayor autonomía para establecer su propia organización debe equilibrarse con una mayor participación interna y una apertura social a la comunidad. La disminución del control ejercido ejercido por la Administración debe verse compensada por el aumento del control ejercido por los docentes y por los propios usuarios.*»

Sin embargo, tal como había oportunidad de constatar anteriormente, la autonomía institucional de los centros no siempre se ha correspondido con una apertura a la comunidad y, sobre todo, con un equilibrio.

Lo que, en todo caso, queda puesto de manifiesto es que la participación puede ser considerada tanto un *instrumento de gestión*, en cuyo caso estará principalmente orientada a promover la eficiencia, o como un *valor moral, ideológico, político y/o social*, en cuyo caso estará principalmente orientada a promover finalidades como la democratización o la equidad social (Keith, 1996; San Fabián, 1996).

No obstante, una y otra dimensión de la participación no han de estar necesariamente separadas. Cuando la valoración de la participación tiene lugar desde una perspectiva moral, política y/o social, lo que se valora de ella es, ante todo, (1) la redistribución del poder que introduce (específicamente, que ese poder llegue a compartirse)[9], y (2) la contribución que hace al desarrollo y la satisfacción personal (Keith, 1996; Heller, Pusic, Strauss y Wilpert, 1998). Pero ambas condiciones de la participación, entre las que además pueden postularse relaciones, son susceptibles de ser empleadas instrumentalmente. Ello es congruente tanto con la constatación de que la participación tiene cabida en organizaciones donde no sería posible identificar democracia interna alguna, como con la constatación de que la democracia interna puede ser combinada con jerarquías de autoridad y estructuras burocráticas en una misma organización (Moss, 1991). Más aún, la subordinación entre poderes es no sólo apreciable en el plano estrictamente formal de la organización, sino también en el informal: en contextos participativos ha sido constatada la aparición de dinámicas micropolíticas en las que, aun compartiendo el poder diferentes instancias, algunas de ellas tienden a ejercerlo sobre otras (no con ellas) (Blase, 1998).

---

[9] Y conviene no olvidar que éste es el cambio que, fundamentalmente, opera la descentralización y la autonomía escolar.

Con todo, no parece que haya que concluir directamente de aquí que la participación resulta sistemáticamente instrumentalizada y, por tanto, supeditada siempre al logro de unos objetivos que pueden no ser determinados participativamente. En su revisión sobre las formas de autonomía escolar, Leithwood y Menzies (1998: 340-341) concluyen algo diferente de los datos disponibles: no hay respaldo teórico ni evidencia empírica suficientes para determinar que tales combinaciones de autonomía y participación introducen mejoras en la calidad de la enseñanza, lo que lleva a creer que «*la efectividad (en términos de enseñanza y aprendizaje) con frecuencia no es la razón principal para emprender esta innovación*».

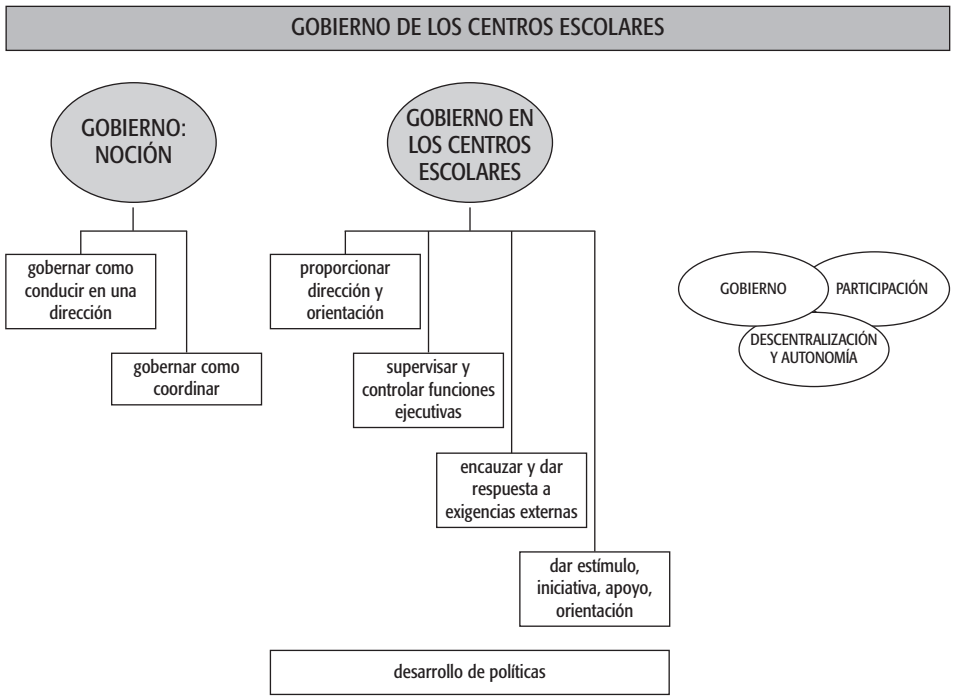
Así, pues, la contribución que la participación puede hacer al gobierno se torna particularmente ambigua. En particular, conviene ser conscientes de que no cabe hacer una equiparación directa entre 'descentralización-autonomía-participación' y gobierno compartido: diferentes instancias pueden participar en la toma de decisiones en virtud de la descentralización y la autonomía, y no hacer contribución significativa alguna al gobierno del centro. De hecho, es común encontrar que los participantes, aun teniendo capacidad para hacerlo, no lleguen a ejercer una influencia decisiva en las decisiones de la política escolar (Malen, Ogawa y Kranz, 1990, cit. en San Fabián, 1996). Y éste es precisamente otro de los muchos sentidos que se ha atribuido a la participación: influir en las decisiones tomadas en la organización (Heller, Pusic, Strauss y Wielpert, 1998). Con todo, es preciso reconocer también las potencialidades y perspectivas que la participación abre al gobierno de los centros.

Conviene resaltar, por último, que la realidad a que hace referencia la participación en la organización es muy amplia y compleja. En general, participar es *tomar parte* en algo: por ejemplo, tomar parte en una organización, o en cualquier elemento o aspecto concerniente a la misma, lo cual implicará normalmente trascender sus límites. En particular, merece la pena llamar la atención sobre dos circunstancias que van más allá de la participación definida por iniciativas de descentralización y autonomía escolar:

- En primer lugar, la participación desborda los límites de la participación formal, y comprende lo que puede denominarse participación informal, si bien cabe considerar arbitraria esta diferenciación (Heller, Pusic, Strauss y Wilpert, 1998). Naturalmente, no sólo la primera sino también la segunda pueden afectar a la toma de decisiones y, en general, al gobierno (Bauman, 1996).
- En segundo lugar, la participación no está limitada a la intervención en la toma de decisiones (Anderson, 1999): tal como ocurre con el asesoramiento o la presión, que pueden tener un importante efecto sobre el gobierno.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis



• Cuestiones para la reflexión

1. Consultando algún texto legal que regule la organización y funcionamiento de centros escolares, trate de delimitar cometidos que puedan ser asociados al gobierno, cometidos que puedan ser asociados a la gestión y cometidos que puedan ser asociados a ambos a la vez. A partir de esta clasificación, intente extraer rasgos susceptibles de generalización que puedan ser asociados al gobierno o la dirección de los centros escolares.
2. Seleccione razonadamente posibles políticas que, a su juicio, sería necesario o conveniente que un determinado centro escolar determinara. A continuación, concrete las decisiones más relevantes que habrían de ser adoptadas dentro de cada una de ellas, y justifique también esta selección. Finalmente, proceda a distribuirlas entre diferentes instancias internas del centro y/o externas al mismo, acompañándolo de la correspondiente justificación.

• Lecturas recomendadas

GAIRÍN, J. (1994): La autonomía institucional. Concepto y perspectivas. En A. Villa (Ed.): *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto. Pp. 23-71.

Incluye una clarificación conceptual amplia y detallada de la noción de autonomía institucional en la que son revisados una serie de temas relevantes relacionados con la misma.

SAN FABIÁN, J. L. (1992): Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales. En VV.AA.: *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla. Pp. 79-118.

Aunque publicado hace ya más de una década, la visión panorámica sobre el tópico de la participación presentada en este trabajo aún reviste interés.

VALLESPÍN, F. (2000): *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.

Aunque sin relación directa alguna con el gobierno de los centros escolares, el apartado tercero del capítulo segundo, intitulado «*Excursus: ¿Qué significa realmente 'gobernar'?*», desarrolla con claridad, rigor y detalle los significados que cabe asociar al 'gobierno', prestando especial atención a las tendencias más recientes.

CAPÍTULO 6

Las estructuras para el trabajo de los alumnos: los agrupamientos

M.ª Teresa González González

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR

- Tendrá una visión panorámica de la problemática del agrupamiento de alumnos en los centros escolares.
- Conocerá que la graduación de la enseñanza constituye un patrón habitual para orientar la organización del alumnado.
- Verá que el modo de agrupar a los alumnos en los centros tiene importantes consecuencias educativas y sociales.
- Conocerá que existen diversos planteamientos con respecto a la conveniencia de agrupar a los alumnos de forma homogénea o heterogénea.
- Considerará algunos aspectos problemáticos del agrupamiento de alumnos por itinerarios.

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES INICIALES

Para organizar la enseñanza, cualquier centro ha de abordar, entre otras, la cuestión de cómo agrupar a los alumnos. Las soluciones que se adopten sobre el particular contribuyen a configurar una determinada estructura para el aprendizaje y la formación de los estudiantes. En este sentido, el análisis del centro escolar desde un punto de vista de sus estructuras no se agota en conocer y examinar cuáles son las que se han establecido para el gobierno del centro o para la coordinación de los profesores; también hemos de atender a aquellas a través de las cuales se organiza a los alumnos para facilitar el aprendizaje. Éstas constituyen un elemento clave que condicionará muchos aspectos de la dinámica curricular y educativa de los centros.

Aunque este capítulo lleva por título «las estructuras para el trabajo de los alumnos», la cuestión de la constitución de grupos de alumnos en los centros es un asunto que traspasa ampliamente su consideración meramente estructural, pues las formas de agrupar no son fórmulas asépticas, sino que reflejan valores, principios, concepciones de la escuela y la educación de los estudiantes, de la diversidad y cómo abordarla, y propician o dificultan unos u otros enfoques de enseñanza. Es bien conocido, por ejemplo, cómo la formación de grupos de alumnos según la edad, que se mueven de curso a curso y ciclo

a ciclo a través de un currículum previamente determinado, pasando de profesor a profesor, año tras año (o área tras área) constituye un modo de agrupamiento que ha contribuido al individualismo profesional entre los docentes (Hargreaves, 1997; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998), así como al desarrollo de formas de enseñanza idénticas para todo el grupo asentadas en la supuesta homogeneidad de los alumnos (Gimeno, 2000). En términos similares, tampoco lo establecido en la Ley de Calidad de la Educación, en lo que respecta a los itinerarios de la ESO, es un cambio aséptico y neutral, pues entre otras cosas remite a una determinada concepción de lo que ha de ser la educación obligatoria, su sentido y significado.

Si descendemos al plano particular y concreto del centro escolar, cabría decir lo mismo, pues si, por ejemplo, el Proyecto Educativo del centro apela a la atención a la diversidad, a la equidad, a la necesidad de desarrollar capacidades de trabajo cooperativo en los alumnos, al aprendizaje para la comprensión, etc., han de articularse estructuras de trabajo con los estudiantes consonantes con tales principios, pues de otro modo existirían serias dificultades de ser llevados a cabo.

Abordar el tema de los agrupamientos de alumnos en estos términos –las implicaciones y consecuencias que conllevan en lo que se refiere a la idea de currículum y enseñanza que subyace a los mismos y que, a su vez, propician; cómo reflejan concepciones en torno a la diversidad del alumnado y la atención a la misma; en qué medida unos u otros modos de organización de los alumnos en los centros promueven la equidad, la segregación, el etiquetaje, etc.– desborda las pretensiones de este capítulo, en el que únicamente comentaremos algunas cuestiones genéricas sobre el particular.

A lo largo del mismo aludiremos básicamente a dos cuestiones: 1) La organización de los alumnos desde que entran hasta que salen de la escuela –a lo largo de los diferentes niveles, etapas, ciclos, cursos–, y 2) su distribución y agrupamiento en los centros dentro de cada uno de esos tramos educativos, particularmente cuando el número de alumnos exige formar más de un grupo en cada curso. El primer aspecto, referido a cómo está organizada la trayectoria escolar del alumno, remite, en general, tanto en nuestro sistema educativo como en otros muchos, a la noción de graduación y modelos graduados. El segundo está esencialmente relacionado con la cuestión de si los grupos de alumnos que se constituyan en los centros han de ser homogéneos o heterogéneos en su composición, una cuestión que abordaremos prestando especial atención a los agrupamientos por itinerarios propuestos en la Ley de Calidad de la Educación.

2. La graduación de la enseñanza

Los centros escolares trabajan con un considerable número de alumnos, de modo que es prácticamente imposible que cada uno de ellos cuente con un profesor a su disposición; como ha señalado Gimeno (1999: 73) en ellos no es posible un modelo de tutoría con una atención singularizada a cada estudiante –salvo de manera puntual y dentro de las obligaciones de trabajo de los profesores, o fuera de las escuelas para quien pueda pagar una asistencia particular–. De ese modo, aunque cada persona aprende a través de

un proceso que es inevitablemente individual, tal proceso suele realizarse en situaciones colectivas.

Los agrupamientos de alumnos en los centros se justifican por la necesidad de favorecer y educar la sociabilidad, pero también porque, como decimos, existe una desproporción entre el número de estudiantes y el de profesores, y los espacios y recursos con los que se cuenta son limitados. Habitualmente se ha admitido que, dada esa desproporción, un modo adecuado de rentabilizar los recursos es el de formar grupos de alumnos que presenten circunstancias comunes, y que hayan de lograr unos objetivos de aprendizaje similares, de modo que los medios a utilizar no se dispersen. Sea como fuere, en todos los centros escolares los alumnos son agrupados –no se agrupan por iniciativa propia– basándose en determinados criterios.

La problemática del agrupamiento de alumnos se plantea de forma expresa a inicios del pasado siglo con la universalización de la educación –*la universalización hacía afluir cantidad de estudiantes variados hacia centros escolares en los que de alguna manera tuvieron que ser clasificados para ser atendidos adecuadamente* (Gimeno, 1999: 73)–. Una de las fórmulas adoptadas en su momento para organizar el contingente de alumnos que accedía a los centros fue la denominada graduación. Se trata de un modo de organizar a los alumnos –y en consecuencia su enseñanza– que, en sus rasgos esenciales, se mantiene vigente en la actualidad, de modo que la mayor parte de los debates o polémicas que puedan plantearse en torno a cómo se agrupará a los alumnos en los centros escolares se plantea sobre el telón de fondo de un sistema escolar asentado en la idea de graduación. Sin entrar en matices, los rasgos generales que la caracterizan podrían sintetizarse en las notas siguientes (Gómez Dacal, 1985; Borrell, 1986; Barberá, 1991; Molina, 1993; Antúnez y Gairín, 1996; Gimeno, 1999, 2000):

- La trayectoria escolar de los alumnos/as se divide y organiza (jerarquiza) en grados (cursos) perfectamente definidos que el alumno tiene que recorrer y superar en un tiempo dado (por ejemplo, un año) generalmente marcado por la administración. Los grupos de alumnos han de ir cursando esos distintos grados, jerarquizados, a lo largo de su escolaridad.
- El agrupamiento de alumnos por grados conlleva, necesariamente, la jerarquización del currículo; éste se secuencia y organiza en tramos y en función de ellos se establece, para cada área curricular, cuáles son los niveles de exigencia considerados *normales* para los alumnos que están cursando un determinado grado. El logro de los objetivos mínimos constituye un requisito para poder pasar al curso (grado) siguiente y su superación ha de ser evaluada. Cada grado es propedéutico para el siguiente.
- En un modelo de enseñanza graduado, un criterio básico para la adscripción del alumno a un grado es la edad cronológica del alumno. Dada la complejidad que conlleva enseñar a un gran número de alumnos, se junta a los que son más parecidos; se entiende que los más parecidos son los que tienen la misma edad, pues se asume que ésta se corresponde con un determinado estadio de maduración en el proceso evolutivo, en función del que puede determinarse cuál es el nivel de conocimientos (nivel de competencias) que ha de alcanzar el alumno. De modo que a cada edad debe corresponder una ubicación particular en el sistema educativo –como es bien sabido, por ejemplo en nuestro sistema educativo la incorporación a la

escuela se hace según el año de nacimiento, de modo que la edad del alumno es un punto de referencia y un criterio para formar grupos.

En definitiva, la escolaridad en el modelo graduado queda estructurada como una secuencia lineal de períodos (edades) que se corresponden con una secuencia del currículum que marca el orden del aprendizaje. Se asume que el progreso de los alumnos es lineal y que, por tanto, lo «normal» es que adquieran los conocimientos exigibles propios de la edad, a un ritmo ajustado a ella.

La organización de alumnos por grados, supuso, en su momento, un cambio importante en los centros escolares, pues se pasó de una situación en la que lo más habitual era encontrar a un profesor enseñando en un aula múltiples materias a estudiantes de distintas edades y niveles de capacidad, a otra en la que los alumnos quedan formalmente divididos en diferentes aulas según su edad o su capacidad, y en la que los profesores son asignados específicamente a cada uno de los grupos así constituidos. Pero las modalidades de agrupamiento de alumnos no son independientes de otras facetas de la vida del centro escolar, y en ese sentido cabe decir que la graduación también influyó en otros muchos aspectos de las organizaciones escolares tal y como las conocemos actualmente: aulas separadas unas de otras y trabajo de los profesores en aislamiento; currículum dividido en segmentos; horarios para enseñar áreas y materias; evaluaciones para determinar si los alumnos han adquirido los conocimientos y capacidades propias de su grado; promoción al grado siguiente para aquellos que alcancen los objetivos correspondientes de cada grado; clases de recuperación para los que se van quedando atrás o grupos de «repetidores» para los que no logren los niveles establecidos, que tenderán a ser calificados de «torpes», etc.

La escuela graduada contribuyó, asimismo, a configurar ciertos modos de organizar y trabajar en las aulas que hoy en día nos resultan familiares como, por ejemplo, prácticas de enseñanza dirigidas al grupo de alumnos en su conjunto, basadas en explicación para todos y ejercicios o actividades iguales para realizar individualmente durante un tiempo dado; disposición de las mesas en filas; rutinas como levantar la mano para hablar-preguntar al profesor, etc. Son prácticas, todas ellas, fuertemente asentadas, que forman parte de las rutinas de los centros y los profesores y, por tanto, difíciles de modificar. Como bien señala Gimeno Sacristán (1999: 76; 2000: 86), con la graduación aparecen los conceptos –actualmente completamente incorporados a nuestro lenguaje– de *año académico*, *curso* (conjunto de asignaturas o áreas por año), *promoción de curso, asignatura* (tópico concreto que toca desarrollar en un momento dado), *programación lineal, horario troceado* para tareas de corta duración, y paralelamente categorías como *adelanto, retraso, éxito y fracaso escolar, normalidad y anormalidad*. Son esos los conceptos, comenta el citado autor, «*que gobiernan la escolarización, y también las mentalidades de los que participan en ella (padres, alumnos, profesores)*».

La graduación representó, en su momento, una vía para organizar la gran cantidad de alumnos que accedían a los centros, pero no está exenta de críticas. Algunas de ellas tienen que ver, por ejemplo, con el hecho de que conlleva una considerable rigidez en las pautas de organización de los estudiantes; pasa por alto o desconsidera los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos; somete a éstos a múltiples controles selectivos y

jerarquizadores, o cultiva una excesiva compartimentalización del currículo y del tiempo escolar.

Una de las soluciones para evitar tales inconvenientes fue la de plantear la **graduación por ciclo**, un sistema que está vigente en nuestro sistema educativo desde hace años en los tramos de educación infantil y primaria. Sus rasgos básicos son los siguientes (Antúnez y Gairín, 1996):

- Las unidades de tiempo en que se fragmenta el progreso de los alumnos son superiores a un año.
- Conlleva y exige desarrollar un currículum para el ciclo, o sea, para un grupo de alumnos de edades diferentes y a cargo de un grupo de profesores (equipo de ciclo). Como consecuencia, los contenidos de las áreas de conocimiento se secuencian sin hacer parcelaciones internas según la edad (pensando en el ciclo, no en el curso).
- Dentro del ciclo, al menos formalmente hablando, los alumnos pueden progresar libremente según sus capacidades, y los procesos de enseñanza habrán de tender a la individualización, con las consiguientes adaptaciones a las características y peculiaridades de cada uno. Los alumnos, en definitiva, son de ciclo, no de curso. En tal sentido, la graduación por ciclos se considera un sistema *semi-graduado* de organización de los alumnos y el trabajo de los profesores, ya que dentro del ciclo se suprimen las fronteras entre cursos y podemos hablar de no-graduación durante ese período, si bien entre un ciclo y el siguiente sí se mantiene el carácter graduado de la enseñanza.

La cuestión de los agrupamientos de alumnos no se agota, sin embargo, en el establecimiento de un sistema como el graduado, en el que se dispone cómo van a quedar organizados los alumnos y su currículum a lo largo de su trayectoria escolar. También se ha de resolver cómo organizar y distribuir al conjunto de alumnos en cada curso. Abordaremos esta cuestión en el apartado que sigue.

3. Una cuestión polémica: ¿grupos homogéneos o grupos heterogéneos?

La organización y distribución de los alumnos en grupos en el centro escolar es una cuestión en torno a la cual se han planteado diversas soluciones y se han generado también muchas polémicas, todas ellas sobre el telón de fondo de la conveniencia e idoneidad de formar grupos homogéneos o grupos heterogéneos de alumnos.

3.1. La homogeneización de grupos de alumnos

La noción de que los agrupamientos de alumnos para la enseñanza han de ser homogéneos surgió al hilo de la graduación de la enseñanza, pues ésta se planteaba con la idea de que cada grupo de alumnos ubicados en un grado fuese lo más homogéneo posible.

Como señala Gimeno Sacristán (2000: 84) refiriéndose al modelo de graduación por edad, el objetivo es «*la búsqueda de la homogeneidad de los estudiantes hasta el límite de lo gobernable para mejorar las condiciones de trabajo pedagógico, agrupando al alumno por competencias y niveles de instrucción cuyo desarrollo se considera, de alguna manera, ligado a la evolución de la edad*».

Cuando hablamos de **grupos homogéneos** nos referimos a aquellos que se constituyen en los centros echando mano de ciertos criterios pre-establecidos (edad, coeficiente intelectual, nivel instructivo, trayectoria escolar previa, etc.) relacionados con las posibilidades de aprendizaje, a fin de que las diferencias individuales entre los alumnos que lo componen sean mínimas. La constitución de un grupo de esta naturaleza conlleva, pues, utilizar un criterio homogeneizador a partir de cuya aplicación se entiende y asume que el grupo formado es homogéneo y que se mantendrá como tal a lo largo del tiempo (curso, ciclo).

La posibilidad e idoneidad de constituir grupos homogéneos constituye una cuestión sobre la que se ha polemizado ampliamente, y se han vertido numerosas críticas, como señalaremos más adelante. No obstante es una posibilidad que se contempla en diversos sistemas educativos como una solución organizativa para dar una respuesta a la diversidad del alumnado que cursa etapas obligatorias, en las que se trabaja con toda la población estudiantil. Ésta es la situación que podemos encontrar en nuestro sistema educativo en los dos últimos años de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, pues la Ley de Calidad de la Educación (LOCE) establece la constitución de *itinerarios formativos* para los alumnos que estén cursándolos. Aunque el término *itinerarios* es una de tantas palabras nuevas que aparecen ligadas a las reformas, su idea de fondo, utilícese éste u otro término, es la de reagrupar a alumnos que están en esta etapa obligatoria, en base a algún tipo de criterio ligado a su trayectoria y rendimiento escolar, y por tanto, trabajar con grupos más homogéneos en la ESO.

El agrupamiento de alumnos según sus capacidades y/o trayectoria escolar previa constituye una modalidad de organización de los estudiantes que, si bien en nuestro sistema educativo no ha sido preeminente, cuenta con una historia importante en países como Inglaterra (agrupamientos por capacidad) o EE UU –donde el agrupamiento de alumnos en diversos itinerarios curriculares recibe el nombre genérico de *tracking*, y ha venido siendo una práctica habitual desde finales del siglo XIX (Molnar *et al*., 2002), si bien sujeta a una fuerte polémica desde el último cuarto del siglo XX (Loveless, 1999).

En términos generales, y sin entrar en matices, hablamos en este caso, y utilizando las palabras de Welner (2001: 5-6) de «*prácticas de agrupamiento entre aulas (es decir, que clasifican a los alumnos en diferentes aulas ya sea durante todo el día o una parte del mismo) que se caracterizan por: a) ser un proceso por el cual los educadores juzgan las capacidades intelectuales del estudiante, o el rendimiento previo, o predicen sus logros futuros, y utilizan esos juicios como parte, al menos, de la base para la ubicación de aula; y porque b) se diferencia el currículum y la enseñanza que reciben los alumnos en las diferentes clases*».

Se trata, pues, de modalidades de agrupamiento en las cuales aquellos alumnos que se considera son similares en sus necesidades educativas serán enseñados juntos, separados de otros alumnos que se entiende poseen capacidades diferentes, para desarrollar con ellos un determinado currículum «ajustado» a sus características.

En el caso de nuestro sistema educativo –y a diferencia de la situación planteada con la LOGSE, en la que todos los alumnos de la ESO reciben un currículo común, con pequeñas diferencias según las materias optativas y opcionales, y por tanto están heterogéneamente agrupados, al menos desde el punto de vista formal–, la mencionada Ley de Calidad de la Educación, sobre la base de diversos argumentos relacionados con los problemas y dificultades generados en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, y, particularmente, con la necesidad de reducir el elevado fracaso escolar existente, plantea la implantación de itinerarios formativos que cursarían unos u otros alumnos en función de su rendimiento y trayectoria escolar previa. Legalmente se establecen dos itinerarios en tercero de la ESO (Científico-humanístico y Tecnológico) y tres en cuarto (Científico, Humanístico y Tecnológico), aunque un análisis más pormenorizado del texto de la mencionada ley, como han señalado algunos autores (Fernández Enguita, 2002; Rogero, 2002), revelaría la existencia de otros itinerarios *ocultos*. En todo caso y en última instancia lo que se pretende, entre otras cosas, es aminorar la heterogeneidad y diversidad de los grupos de alumnos que cursan esta etapa educativa, es decir, constituir agrupamientos más homogéneos.

Los defensores de constituir y trabajar con grupos homogéneos de alumnos aducen como una razón básica para justificar su conveniencia que con ellos los centros escolares podrán satisfacer de modo más adecuado las necesidades de los alumnos –por ejemplo, si todos los alumnos con dificultades, problemas o rendimientos bajos están juntos, puede proporcionárseles una atención, materiales y apoyos ajustados a sus necesidades, y no necesariamente similares a los que requieren otros alumnos con mejores rendimientos; éstos estarían, a su vez, reunidos en su grupo y podrían recibir una enseñanza acorde con las suyas–. Por otra parte, también se argumenta que, constituidos de ese modo los grupos, se podrá obtener un mayor rendimiento escolar y facilitar el trabajo del profesor, pues al ser los alumnos de un mismo grupo similares entre sí, aquél podrá tratarlos de manera uniforme, y no tendrá que dispersar su atención en algunos, cada uno, o aquellos que presenten características y rasgos diferentes. Es decir, ya que las diferencias individuales serán reducidas, el profesor podrá desarrollar una enseñanza dirigida a todo los miembros del grupo, pues los alumnos comprenderían las explicaciones del profesor casi a un mismo tiempo, podrán hacer idénticas actividades, dedicar el mismo tiempo a cada tarea, trabajar los mismos contenidos al mismo ritmo, etc.

Sin embargo, el agrupamiento homogéneo no es tan sencillo. No sólo por la dificultad de crear grupos verdadera y realmente homogéneos, sino porque los datos que ha ido aportando la investigación no confirman que los rendimientos de alumnos en grupos homogéneos sean mejores. A ello se une el hecho de que su constitución conlleva riesgos importantes de fomentar la segregación y etiquetaje de los alumnos. Comentaremos estos aspectos seguidamente.

Resulta complejo hacer grupos homogéneos de alumnos –y una enseñanza también homogénea para todos ellos– cuando en realidad los alumnos no lo son. Las dificultades para conseguir un grupo de esa naturaleza son muchas, incluso aunque el o los criterios que se utilicen para determinar qué alumnos quedan asignados a qué grupos estén perfectamente definidos y perfilados.

Es bien conocido, por ejemplo, que si se forman grupos de los alumnos utilizando como criterio la edad cronológica –sobre el supuesto, como comentábamos antes, de que

alumnos con una edad similar tienen posibilidades similares de alcanzar determinados aprendizajes considerados adecuados a su nivel de desarrollo–, aunque sus miembros son similares respecto a tal criterio, no lo son en lo que se refiere a sus capacidades y posibilidades de aprender, bien porque no tienen la misma capacidad intelectual, bien porque son diversos social y culturalmente –por ejemplo, alumnos de otras culturas con unos códigos y reglas de comportamiento que no son las que les exige el ámbito escolar para funcionar adecuadamente.

Igualmente resulta problemática la utilización de criterios de homogeneización como el coeficiente intelectual de los alumnos, o su nivel instructivo, con el fin de ubicar a cada uno «donde le corresponde», no sólo porque ello requiere definir operativamente el criterio en función del cual se va a homogeneizar y disponer de instrumentos válidos y fiables para evaluar todas las manifestaciones que definen al criterio en cuestión, sino también porque, una vez formados los grupos y a medida que transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, es probable que se produzcan cambios en los sujetos y que, por tanto, la supuesta homogeneidad inicial del grupo de alumnos desaparezca.

En lo que respecta a los sistemas que establecen itinerarios formativos, es igualmente problemático considerar la trayectoria escolar previa del alumno o su nivel de capacidad como un criterio de homogeneización a partir del cual asignar a los alumnos a grupos que cursarán unos u otros itinerarios. Como ya señalamos, tal modalidad de agrupamiento de alumnos cuenta con una cierta trayectoria en otros sistemas educativos, en los que también se han realizado múltiples análisis e investigaciones que han puesto sobre el tapete algunos puntos problemáticos.

Concretamente, en relación con los criterios utilizados para formar los grupos, se ha señalado que aunque los alumnos sean asignados a uno u otro itinerario en función de su trayectoria y rendimiento escolar previo, ello no es garantía de homogeneidad ya que en los grupos así formados los ritmos de trabajo, las formas de respuesta, las preferencias por modos de trabajar en el aula, etc. no necesariamente serán similares, o lo que es lo mismo, siempre existirá un cierto grado de heterogeneidad interna al grupo (Boaler, 1997). Pero además, se ha documentado que en la constitución de tales grupos no sólo se utiliza el criterio «formal» de la trayectoria escolar previa del alumno para asignar u orientar a los alumnos hacia uno u otro itinerario sino también, de modo más implícito, otros menos oficiales (tales como pertenecer a minorías étnicas, presentar conductas disruptivas en el aula, etc.). En tal sentido, múltiples estudios de investigación (González, 2002b) documentan que, aunque oficialmente se barajen criterios formales más o menos «objetivos», en la práctica cotidiana es habitual que a los grupos destinados a itinerarios «más bajos» les sean asignados alumnos de minorías étnicas, o de condiciones socio-económicas más desfavorecidas, o con un historial de mal comportamiento, con los riesgos de segregación que ello conlleva.

No sólo se ha cuestionado la homogeneización argumentando que los grupos nunca son realmente homogéneos, que la utilización de criterios predeterminados es cuando menos compleja o que al homogeneizar se contribuye a segregar al alumnado en grupos diferentes. También se han puesto sobre la mesa otros muchos aspectos problemáticos de los agrupamientos por capacidad y según itinerarios curriculares a los que aludimos seguidamente.

3.1.1. Algunos aspectos problemáticos de los agrupamientos por itinerarios

- Comentábamos antes que a la hora de defender la conveniencia de hacer agrupamientos homogéneos, con la consiguiente estratificación de la escuela y el currículum por niveles, uno de los argumentos que se maneja es el de que, *para no bajar el nivel de los buenos estudiantes, hay que separarlos según sus capacidades, rendimiento escolar previo, etc.* (Gimeno, 2002: 32). Al estar juntos aquellos alumnos que presentan características y capacidades similares, se dirá, los rendimientos serán mejores.

Sin embargo, y en lo que se refiere al agrupamiento por itinerarios, no existen evidencias concluyentes y sólidas de que separar a los alumnos aumente su rendimiento (Hosteller *et al.*, 1996; Molnar, 2002). Tales formas de agrupamiento, como ha señalado Slavin (1995), *«casi nunca contribuyen al rendimiento general en un centro, pero con frecuencia sí afectan a la desigualdad (...) Generalmente alumnos que están adscritos a itinerarios altos ganan, pero los de itinerarios bajos se quedan cada vez más atrás»*. Los agrupamientos por capacidad no sólo carecen de efecto significativo en el rendimiento del alumno sino que, como han señalado algunos autores (Oakes, 1985; Gamorán, 1990), los alumnos ubicados en itinerarios menos valorados social y académicamente acaban rindiendo menos que aquellos que poseen aptitudes similares pero que forman parte de grupos heterogéneos.

En general, las evidencias existentes, que ponen de manifiesto la fragilidad del argumento de que los alumnos rendirán más si están agrupados con otros que posean características similares, apuntan, más bien, a que tales formas de agrupamiento pueden perjudicar, todavía más, a aquellos asignados a grupos de bajo nivel.

- La constatación de que los rendimientos de los alumnos no necesariamente son mejores por el hecho de estar diferenciados en grupos distintos, no es sino un modo de poner de manifiesto que las formas de agrupamiento son medidas estructurales que por sí solas no van a provocar mayor o menor rendimiento en los alumnos, pues éste está ligado, sobre todo, a la experiencia escolar a la que tienen acceso y a las oportunidades pedagógicas que se les ofertan en sus respectivos grupos. Como bien apunta Gamoran (1993), *«una enseñanza pobre no es eficaz ni en grupos homogéneos ni heterogéneos; con una enseñanza excelente, cualquiera puede tener éxito»*.

En lo que se refiere a la enseñanza que reciben los alumnos una vez agrupados de acuerdo con su trayectoria escolar y su rendimiento previo, se ha documentado que cuando los alumnos están separados por itinerarios la calidad de la enseñanza que reciben en cada uno no es similar.

La enseñanza que tienden a recibir aquellos alumnos situados en los itinerarios menos valorados académicamente ha sido calificada por algunos autores (cit. en González, 2002b) como «pobre», entendiendo por tal una que es fragmentada, repetitiva, basada en contenidos poco estimulantes para los alumnos, con explicaciones menos claras o menos preparadas por los profesores, y con menor nivel de exigencia cognitiva en lo que respecta a razonamiento, respuestas complejas, etc. En tal contexto las tareas que realizan

los alumnos suelen requerir memorizar y repetir respuestas; realizar fichas/ejercicios repetitivos; dedicar mucho tiempo a copiar de la pizarra, completar espacios en blanco...

Por otro lado, en estos grupos también se dedica más tiempo a la gestión del aula que a la enseñanza; es decir, más atención a la disciplina y el control que al cultivo de aspectos curriculares relevantes (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998).

Una de las razones que explican tal situación tiene que ver con el etiquetaje de los alumnos como mejores o peores estudiantes y las expectativas que se generan sobre los mismos. Se espera menos que los que están en itinerarios menos valorados académicamente o en grupos de baja capacidad –aprenderán más lentamente; lo harán a niveles cognitivos más bajos; su futuro académico no les exige tanto, etc.–, y en consecuencia se les plantean menos demandas y se les oferta una enseñanza congruente con tales expectativas. La «profecía que se auto-cumple» o efecto Pygmalion es, en este caso, evidente: se espera menos que los que están en grupos menos valorados académicamente y, en función de tales expectativas, así terminan rindiendo.

La cuestión que se plantea ante esta realidad, pues, no es sólo cómo agrupar a los alumnos sino, sobre todo, cómo enseñarles, qué estrategias de enseñanza desplegar y propiciar en las aulas y qué ambiente de aprendizaje crear (no sólo importan los agrupamientos; la enseñanza y la calidad de la misma es crucial).

- La influencia de los agrupamientos por capacidades en el clima de convivencia y disciplina del centro constituye también un aspecto sobre el que se ha llamado la atención, al advertir de los riesgos de **polarización** de los alumnos en grupos anti-escuela y grupos pro-escuela.

Tal polarización viene provocada por el hecho de que, por un lado, los alumnos de grupos menos valorados académicamente tienden a caracterizarse por su baja auto-estima –a la cual contribuye el hecho de pertenecer a tales grupos–, y por sus menores aspiraciones educativas; ello unido a que, tal y como ya comentamos, reciben una enseñanza más *pobre*, provoca que progresivamente desarrollen actitudes *negativas* ante la escuela. Por otra parte, los alumnos *mejores* tienden a mostrarse más seguros de sí mismos respecto a su competencia académica, más entusiasmados y van adquiriendo aquellas habilidades académicas y sociales acordes con la cultura del centro de secundaria –que, como comentaremos en el capítulo dedicado a la cultura organizativa, suele valorar los logros académicos por encima de todo.

Los alumnos interiorizan las expectativas de la institución cuando son asignados a ciertos grupos y ajustan sus conductas a tales expectativas. Así, mientras los de los grupos mejor valorados académicamente van adoptando, por decirlo de algún modo, los valores «oficiales» del centro, y responden a la noción implícitamente mantenida de lo que es un «buen estudiante», no ocurre lo mismo con aquellos en grupos menos valorados. Los alumnos de estos grupos «menos buenos» tienden a convertir en propios valores como pelear, valorar el mal comportamiento, rechazar los valores académicos y sociales del centro. O sea, configuran una cultura antítesis de la del profesorado, el proceso educativo, el éxito académico que predomine en el centro (una cultura anti-escuela), con los consiguientes riesgos de que se desarrollen subculturas de delincuencia y violencia dentro de los centros escolares.

- Finalmente, también se ha advertido sobre la repercusión que puede tener esta modalidad de agrupamiento sobre asignación de profesores a los grupos de alumnos, pues como señalan algunos autores (González, 2002b) cuando hay diferenciación de alumnos los profesores prefieren enseñar a los grupos «buenos» y evitan enseñar a los grupos «menos buenos», dadas las actitudes negativas ante la escuela y su conducta en el aula. Tal dinámica puede generar un patrón de funcionamiento según el cual ciertos profesores, por ejemplo los más antiguos en el centro, los más experimentados, etc., se encargarán de los grupos considerados «buenos», mientras otros, los que llegan nuevos al centro, los interinos, con menos experiencia, se harán cargo de los «menos buenos». Así, en la medida en que los criterios de asignación de profesores a los grupos de alumnos no se consensuen democráticamente y en términos mínimamente profesionales, puede producirse junto con la diferenciación de alumnos por itinerarios la diferenciación de docentes, pues algunos trabajarán solamente con grupos de alumnos asignados a ciertos itinerarios. Algunos estudios norteamericanos han documentado esta situación (*tracking teacher*) en centros y departamentos de educación secundaria (Talbert, 1995, McLaughlin y Talbert, 2001), así como los efectos que conlleva el trabajar permanentemente con alumnos considerados más difíciles y problemáticos en el grado de satisfacción profesional del docente (Kelly, 2001).

3.2. Grupos de alumnos heterogéneos

Evitar la separación y segregación de los alumnos, como exigencia básica de democratización y equidad educativa, requiere organizar los grupos de alumnos heterogéneamente. Además, la realidad práctica de los centros pone de manifiesto que difícilmente se pueden constituir grupos de alumnos completamente homogéneos, ni aun echando mano de criterios perfectamente perfilados y rigurosos, pues aquellos siempre serán internamente diversos y complejos –cada uno tiene su propio ritmo, estilo de aprendizaje, expectativas, valores, etc., diferentes–, y eso no se puede ignorar (Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Boaler, 1997; Gimeno, 2000). La homogeneidad, dicho en otros términos, es una utopía (Martínez García, 1998), y resulta ilusorio pensar que los alumnos de un grupo (pretendidamente homogéneo) se comporten de igual forma a la hora de enfrentarse a las tareas del aula.

La heterogeneidad de los agrupamientos es inevitable sean cuales sean las formas de organización de los estudiantes en el centro. Pero, además, mantener los grupos heterogéneos, sin diferenciar a los alumnos y el currículum y enseñanza que reciben sobre la base de su capacidad o su trayectoria escolar, contribuye a evitar la segregación y aislamiento de unos con respecto a otros considerados distintos. Se trata de un aspecto importante, dado que el aprendizaje escolar tiene una importante faceta social que no puede ser pasada por alto (Darling-Hamond, 2000; Yogan, 2000).

Constituir en los centros grupos de alumnos sin echar mano de criterios de homogeneización que los separen unos de otros y, por tanto, trabajar con grupos heterogéneos conlleva, como consecuencia más visible, la necesidad –exigencia– de modificar los patrones y estilos de trabajo en las aulas, abandonar la práctica de una enseñanza *frontal* de

la que hablábamos antes, centrada en el proceso docente del profesor, y pasar a funcionar con la idea de que el determinante de la situación escolar es el aprendizaje de cada alumno. Esta ruptura con una enseñanza idéntica para todos los estudiantes del grupo tiene vertientes didácticas y organizativas.

- Desde el punto de vista didáctico, el trabajo con grupos de alumnos heterogéneos conlleva potenciar en el aula estrategias de enseñanza más individualizadas, ya que los alumnos que pertenecen a un mismo agrupamiento no pueden ser considerados como un grupo en situación de asimilar los conocimientos de un mismo nivel, a un mismo ritmo y con procedimientos iguales. Obviamente, se trata de modificar formas de trabajo en el aula y ello no es sencillo. Todos sabemos que es más habitual admitir el principio de heterogeneidad desde el punto de vista global y teórico que desarrollar las prácticas curriculares y de enseñanza consecuentes con el mismo. Como señalan Hargreaves, Earl y Ryan (1998), tras revisar algunas investigaciones al respecto, en clases heterogéneas de primaria y de secundaria los profesores, desde el punto de vista didáctico, tienden a trabajar como si el grupo fuese homogéneo, realizando una enseñanza uniforme como si todos pudiesen participar en condiciones similares.

Una modalidad de enseñanza expositiva y *colectiva (*exposición de contenidos por el profesor, trabajo de todos los alumnos sobre lo mismo; metodología centrada en la enseñanza, no en el aprendizaje; libro de texto; horario inflexible…) ha estado muy propiciada bajo la idea de homogeneización –como señalamos anteriormente, cuando se utilizan criterios para constituir grupos homogéneos se asume que todos los alumnos del grupo «están en las mismas condiciones para aprender» y que, por tanto, se puede trabajar con el grupo como si éste fuese un solo alumno que comprende, avanza, se estanca, trabaja mucho o poco–. Sin embargo, si los alumnos son diversos, no caben soluciones pedagógicas tradicionales, centradas en el grupo y en el profesor. A este respecto, como señala Feito (2002), es imprescindible *«hacer un uso consciente y deliberado de las diferencias de clase social, género, edad, capacidad, raza e intereses como recursos para el aprendizaje (...) sólo se puede disfrutar de las ventajas de las clases heterogéneas cuando los profesores contemplan la heterogeneidad como algo beneficioso».*

En esta línea, por ejemplo, se plantea la necesidad de que los profesores promuevan tareas variadas en las aulas, que no sean siempre ni las mismas ni idénticas para todos –cada actividad supone una forma de enfrentarse con los contenidos, de aprovechamiento de los materiales; de representación de los contenidos, etc.–; dispongan de unidades de trabajo estructuradas y fáciles de seguir independientemente por los alumnos, de modo que aunque posean distintos ritmos de aprendizaje puedan trabajar en un mismo ambiente; distribuyan alumnos para trabajos pequeños que pueden versar sobre distintos temas o partes de una unidad; dispongan de medios y materiales diversificados, que ofrezcan información y estímulos distintos, etc.

Potenciar, en definitiva, en las aulas una variedad de ambientes de trabajo en la que tenga cabida la diversidad de los alumnos que forman parte del grupo, recuperar, parafraseando a Gimeno Sacristán (2000), *la diversidad de prácticas pedagógicas que acumula*

la experiencia histórica de los docentes y que se fue perdiendo con la pretensión de homogeneizar unida a la graduación del currículum en el tiempo.

- Por otra parte, junto con las medidas didácticas, también cabe explorar soluciones de índole organizativa, es decir, buscar vías alternativas de agrupamiento que se consideren más propicias para el logro de una buena educación para todos, como las representadas por los denominados **agrupamientos flexibles** (Martínez Yáñez e Iglesias, 1993; Oliver Vera, 1993; Santos Guerra, 1994b; Albericio, 1994, 1997; Uría, 1998). Vinyas Cireras (1991: 6), por ejemplo, señala que, para utilizar adecuadamente los agrupamientos de alumnos en los centros y aulas con el fin de atender la heterogeneidad, habrían de tenerse en cuenta criterios como los siguientes:

– Que los agrupamientos de alumnos sean versátiles, lo que supone hacer grupos flexibles y móviles de alumnos, en función de las actividades, los objetivos...
– Que exista coherencia didáctica a la hora de hacer agrupamientos, es decir, que éstos se establezcan no como una condición previa sino como un recurso en las actividades que se realizan. Ello supone que los agrupamientos vendrán determinados por la metodología y la organización de recursos en el centro.
– Que los agrupamientos sean variados (diversos), siempre teniendo en cuenta las limitaciones que pueden venir dadas por la falta de espacios, recursos humanos, funcionales, etc.
– Que se mantenga la unidad tutorial, de forma que aunque se hagan grupos diversos y flexibles, se asegure que en todo momento exista un seguimiento tutorial de los alumnos.

En un sistema de agrupamientos flexibles los grupos de alumnos que se constituyan en el centro ni son estáticos ni se mantienen inalterables en su composición a lo largo del tiempo (un curso, un ciclo); por el contrario, se mantienen abiertos y sujetos a criterios flexibles que permitan dar una respuesta a las diversas características y a la propia evolución de cada uno: los alumnos serán reagrupados –cambiarán de grupos– a lo largo de un mismo curso o ciclo, a fin de adecuar su progreso, sus necesidades o sus intereses a las distintas situaciones escolares.

Que un centro organice flexiblemente a sus alumnos no quiere decir que no existan grupos estables. Los alumnos pertenecen a un grupo-tutoría heterogéneo, justificado, entre otras, por razones de sociabilidad, que sería el grupo de referencia para los alumnos. Pero al tiempo, y dada la necesidad de respetar ritmos de aprendizaje, pueden pertenecer a otros grupos, durante ciertos tiempos para realizar determinadas actividades o trabajar ciertos contenidos o áreas en las que se considere que es preciso reducir la diversidad de la composición del grupo. En cualquier caso, la adecuada información sobre el progreso de cada uno y la utilización de la misma para revisar si es o no pertinente la permanencia del alumno en el mismo agrupamiento atendiendo a las nuevas necesidades, posibilitará tomar decisiones relativas a los cambios de grupo, pues de otro modo estaríamos hablando de grupos estables e inflexibles. Las asignaciones a un grupo, en definitiva, no tienen por qué ser consideradas como asignaciones permanentes.

La flexibilidad, el no considerar que los alumnos son miembros permanentes y definitivos de un grupo al que han sido asignados en un determinado momento, es un

principio básico para dar una respuesta a la variabilidad interna de intereses, necesidades, ritmos, etc. de los mismos. Tal variabilidad está siempre presente; no desaparece por el hecho de constituir los grupos utilizando criterios que garanticen una mayor homogeneidad en su composición. Por ejemplo, en los sistemas de itinerarios curriculares, como han señalado algunos (Gamorán, 1993; Boaler, 1997), no debería darse por sentado que, una vez agrupados los alumnos de acuerdo a su capacidad o trayectoria escolar previa, su evolución educativa será similar. Los ritmos, las motivaciones, las preocupaciones, los intereses de los estudiantes en el grupo no serán similares y, en tal sentido, hay que admitir que la heterogeneidad sigue estando presente. La flexibilización en las pautas de agrupamiento también es, en este caso, importante; como ha señalado Gamorán (1993), «*los alumnos que son asignados a itinerarios diferentes en la escuela secundaria terminan, con el tiempo, siendo más desiguales en sus logros, y el aumento de la desigualdad es mayor en centros escolares en los cuales los alumnos casi nunca cambian de itinerarios*».

Se trata, en todo caso, de una solución organizativa que, como tal, ha de abordarse colegiadamente en el centro (Santos Guerra, 1994b: 288), pues exige dialogar, analizar, reflexionar conjuntamente sobre los modos y formas de agrupamiento teniendo en cuenta los propósitos del centro, los objetivos que se pretenden y su priorización, las modalidades de enseñanza que se llevarán a cabo y las exigencias que conllevan en términos de tiempos, modos de coordinación entre docentes, recursos, etc.

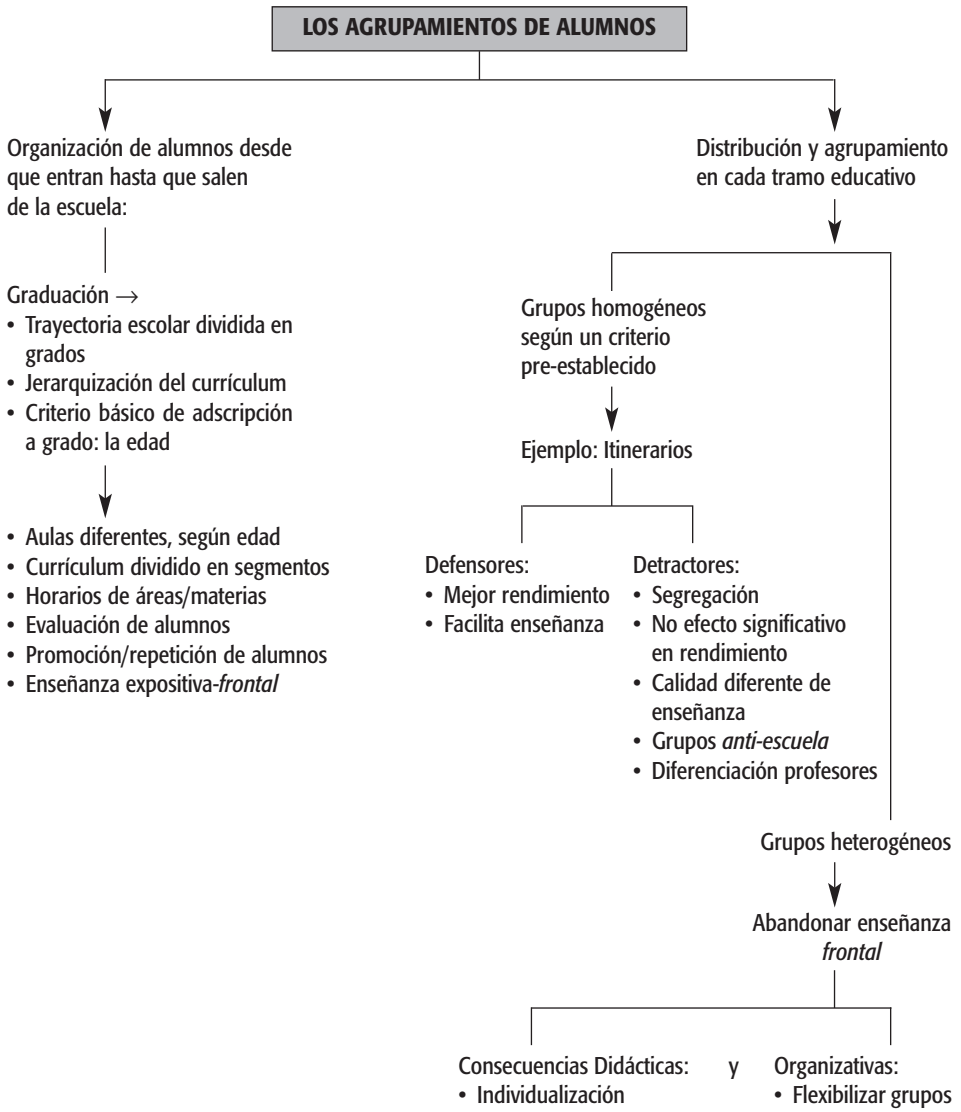
4. CONSIDERACIONES FINALES

Las soluciones que se adopten en los centros para agrupar a los alumnos habrán de tener presente la necesidad de atender a la diversidad de los mismos. Separar a los alumnos en grupos diferentes para enseñarles de acuerdo con su supuesta homogeneidad, y considerar, por tanto, que la homogeneidad de formas de trabajar con los miembros del grupo es una respuesta legítima, posiblemente no se ajuste a la realidad compleja de cualquier grupo de alumnos, incluso aunque para constituirlo se hayan utilizado criterios de homogeneización. Afrontar en el centro escolar cómo se va a trabajar con los alumnos, y en qué condiciones organizativas, son dos aspectos inseparables.

En este capítulo hemos comentado algunas de las medidas estructurales que se ponen en juego para posibilitar la enseñanza en los centros escolares. Pero éstas son sólo uno de los muchos elementos que entran en juego a la hora de ofrecer un currículum y enseñanza rica y valiosa para todos los alumnos. Alguna forma de agrupamiento es necesaria, pero también lo es, paralelamente, la respuesta educativa: qué y cómo vamos a enseñar en esos grupos. En última instancia, la organización del alumnado en los centros no se agota en determinar cómo agrupar a los alumnos en el centro sino en cómo enseñarles. Los agrupamientos, como cualquier otro elemento estructural, crean una posibilidad, pero, por sí solos, no solucionan ningún problema. No cabe pensar, en ningún caso, que se van a lograr ciertos objetivos sólo modificando la organización y la gestión de recursos para lograrlos. También es preciso modificar la forma de trabajar con los alumnos en las aulas, porque las soluciones organizativas no tienen sentido si no se llenan de contenidos educativos.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis del capítulo



• Cuestiones para la reflexión

1. Tomando como punto de referencia lo establecido en la LOCE, elabore un cuadro en el que se recoja cómo se organiza a los grupos de alumnos en las diferentes etapas educativas por las que transcurre su trayectoria escolar.

2. Describa qué agrupamientos de alumnos pueden constituirse en un centro en el que se imparta la ESO y, a partir de dicha descripción, analice por qué algunos autores, como se ha señalado en este capítulo, hablan de «itinerarios ocultos».
3. Comente, teniendo en cuenta algunas de las cuestiones abordadas en este capítulo, la siguiente cita:

   La pedagogía práctica se ha taylorizado y estandarizado en exceso, a pesar de la rica variedad de modos de realizarse que permite la acción educativa. Se puede avanzar mucho en las tácticas organizativas y en los métodos con el fin de afrontar las diferencias intersubjetivas para favorecer a la vez una pedagogía tolerante y diferenciadora de la diversidad de los sujetos. La diversificación pedagógica no sólo no es incompatible con la existencia de un currículum común, sino que es una condición para que éste sea posible con una población escolar muy variada (...) Esta necesidad de individualizar la educación es, igualmente, válida en el caso de que optásemos por la existencia de currícula diversificados para distintos grupos de sujetos, porque se apoya en el valor de la unicidad de éstos (Gimeno Sacristán, 2001: 239).

• Lecturas recomendadas

ALBERICIO, J. J. (1997): *Las agrupaciones flexibles.* Barcelona: Edebé.

Un libro con múltiples reflexiones, ideas, experiencias y sugerencias en torno a una modalidad organizativa basada en el agrupamiento flexible de alumnos. En relación con la misma se abordan múltiples cuestiones: espacios, tiempos, organización del profesorado, criterios para organizar grupos, seguimiento de los alumnos, etc.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.

Entre los múltiples temas que se abordan en este libro al hilo de la situación de reforma de la reforma de nuestro sistema educativo, en el capítulo 3 se ofrece un análisis global, no sólo en claves educativas y escolares, de las respuestas dadas por los sistemas educativos ante el fracaso escolar, particularmente los programas educativos especiales dirigidos a estudiantes «con dificultades» y que van descolgándose de la escolaridad regular.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social.* Madrid: Morata.

Es un libro sobre la educación obligatoria, sus funciones reales, sentido, relevancia, significado, y valores fundamentales que representa. En él se ofrecen reflexiones muy interesantes en torno a diversas cuestiones ligadas a cómo abordar la diversidad del alumnado en un modelo de escuela que sea igualadora.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Málaga: Aljibe.

El capítulo 17 de este libro, titulado «Agrupaciones flexibles; un camino hacia la investigación» aborda diversas cuestiones sobre los referentes y ejes conceptuales de los agrupamientos. Se alude a algunas investigaciones y experiencias sobre el tema, así como a las posibilidades de desarrollo profesional que puede conllevar la experimentación con agrupamientos flexibles.

CAPÍTULO 7

La comunicación en las organizaciones escolares

José M. Nieto Cano

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR

- Considerará la importancia que tiene la comunicación en los centros escolares.
- Reconocerá elementos y caracteres generales que son básicos para entender los fenómenos comunicativos.
- Entenderá la noción de comunicación organizativa y conocerá qué funciones cumple.
- Identificará factores individuales, sociales y organizativos que forman parte de una misma cosa: cómo la gente vive en un centro escolar.
- Verá cómo la comunicación adopta la forma de red y distinguirá tipos de redes según distintas dimensiones.
- Examinará problemas ligados a la comunicación organizativa, así como vías de solución para evitarlos o mitigarlos.

La comunicación es un proceso fundamental en el funcionamiento de las organizaciones escolares. Cierto es que no todos los problemas implican necesariamente deficiencias o fracasos en la comunicación, pero es muy difícil pensar en algún aspecto de la interacción didáctica u organizativa, dentro o fuera de las aulas, que pueda separarse o aislarse del componente comunicativo. El cometido principal que concierne a los centros escolares conlleva la comunicación de un currículum a través de procesos y actividades que denominamos enseñanza y aprendizaje, lo que supone transacciones de símbolos a través de múltiples formas verbales y no verbales. Los profesores enseñan utilizando la palabra oral y escrita, libros de texto, medios como los ordenadores o los vídeos y otras formas de representación visual. También los estudiantes aprenden a través de medios similares. Asimismo, directores, jefes de estudio, secretarios, coordinadores, inspectores, orientadores, especialistas y asesores pasan buena parte de su tiempo comunicando. Y como grupo social organizado, el centro escolar depende para su buen funcionamiento de establecer medios y procesos de comunicación apropiados que permitan concertar decisiones, planificar, trasladar metas a actividades concretas, coordinar tareas, evaluar, intercambiar información con familias u otras instancias del entorno y, en último término, desarrollar formas compartidas de sentir, de pensar y de obrar. Nosotros, aquí, no vamos a abordar la comunicación en el aula ni la interacción didáctica entre profesores y alumnos. Es obvio que se trata de un ámbito principal en el quehacer de los centros escolares y que mucho de lo que ocurre dentro de ese escenario de

pequeño grupo tendrá que ver con lo que ocurre fuera, pero también es razonable pensar que los contextos de aula y de centro manifiestan propiedades específicas y cualitativamente distintas (Álvarez y Zabalza, 1989; Santos, 1993b).

1. LA COMUNICACIÓN ORGANIZATIVA

Cualquier organización puede concebirse, en particular, como un sistema de procesamiento de la información, donde ésta fluye a lo largo y ancho de su estructura afectando a todos sus elementos. La metáfora de *la organización como un cerebro* nos transmite la idea de que capta y filtra información; reconstruye y negocia significados; actúa y se desarrolla siguiendo sus propias comprensiones (Morgan, 1990). Aceptamos la idea de *la organización que aprende* como imperativo de que puede cambiar y mejorar, no por mandatos y regulaciones, sino implicando a todos sus miembros en expresar aspiraciones, crear futuros deseables, dialogar, trabajar y desarrollar capacidades colectivamente (Leithwood, 2000; Senge y otros, 2000).

Pero estas y otras imágenes centradas en el procesamiento y uso de información, quedan cojas si no las integramos en un escenario más amplio y diverso: el sistema relacional (Álvarez y Zabalza, 1989; Santos, 1993, 1994a; Domínguez, Díez y Estebaranz, 1994; Heller y otros, 1998; Díez, 2001). Un centro escolar como organización constituye una forma de interacción y, por tanto, está sujeto a las tensiones que normalmente produce la participación. Adopte forma de cooperación o de conflicto, el contexto de la interacción entre personas y grupos es donde la comunicación cobra verdadero cuerpo y sentido.

Son cuantiosas las teorías y modelos acerca de la comunicación (Byers, 1996; Jablin y Putnam, 2000; Knapp y Daly, 2002). Unas adoptan una perspectiva mecanicista y prestan atención a la información y los aspectos técnicos de los medios. Otras optan por concentrarse en los factores y condiciones psicológicas que afectan a las personas que producen y reciben mensajes. Otras fijan la mirada en el contexto histórico y la realidad sociocultural que mediatizan toda interacción e interpretación. En conjunto, nos muestran la comunicación como un fenómeno de enorme complejidad y trascendencia.

1.1. Noción

Una cuestión básica es la noción de comunicación. Podemos encontrar múltiples y diversas definiciones; unas muy simples, otras muy detalladas, pero la mayoría aluden a intercambios significativos de símbolos entre, al menos, dos personas. Dicho de otro modo, la gente se comunica cuando intercambia mensajes y comparte significados, como me imagino que está ocurriendo en este preciso instante mientras *tú* lees este texto que *yo* he escrito. Significa esto que la comunicación no puede ocurrir a menos que ambas partes desarrollen interpretaciones o *comprensiones compartidas* sobre la información que se transmite. Por cierto, el vocablo comunicación deriva de la palabra latina *communis*, que significa *común*.

Los fenómenos comunicativos implican diferentes escenarios y niveles de análisis. Nuestro escenario es el centro escolar, y en él la comunicación puede plantearse a tres niveles: *interpersonal*, *intergrupal* e *interorganizativo*. Si nos desplazamos de izquierda a derecha, a través del continuo que representan, ocurren gradualmente una serie de

cambios: el número de personas implicadas se va incrementando; los mensajes empleados se van haciendo menos personales y más genéricos en su contenido; las personas involucradas se van alejando cada vez más física y emocionalmente, marcándose sus diferencias; y se van haciendo necesarias una organización y una tecnología más complejas (Álvarez y Zabalza, 1989; Berjano y Pinazo, 2001).

La expresión *comunicación organizativa* no indica otra cosa que la contextualización de la comunicación interpersonal dentro de un orden organizado, representado aquí por el centro escolar. Y dado que este tipo de entidad organizada e institucionalizada no puede entenderse al margen de su interacción con el entorno, la denominación puede hacerse extensible a la comunicación entre el centro escolar (y cualquiera de sus miembros o unidades) y el ambiente externo (y cualquiera de sus individuos, grupos o entidades) con el que establece algún tipo de relación significativa.

En todo caso, la comunicación organizativa sigue siendo, en esencia, *«un proceso colectivo e interactivo que crea e interpreta mensajes»* (Hoy y Miskel, 2001: 371). El desarrollo de significados sirve de *cemento* a la realización de tareas y la consecución de metas en un contexto organizado. El término *significado compartido* es utilizado, a menudo, para indicar que los miembros de un centro escolar (que funcione bien) deben construir y unificar conjuntamente, por medio del diálogo profesional, comprensiones que guíen las prácticas que realizan (González, 1999).

Básicamente, el tipo de relación comunicativa responderá a un modelo lineal o a uno circular (Musitu, 1996; Lucas, 1997; Sáez, 1999; Hoy y Miskel, 2001). En un *modelo lineal*, la comunicación es de una vía porque fluye en una sola dirección y sentido; es iniciada por el emisor, que es quien toma las decisiones, y termina en el receptor. La comunicación se reduce a un mero acto de transporte o *transmisión de información* que enfatiza las destrezas del emisor y ubica el significado en el mensaje. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la articulación y expresión precisa de ideas no equivalen automáticamente a comunicación efectiva (su pretendida comprensión), y que el receptor no suele ser, simplemente, un procesador pasivo de información, sino que reconstruye activamente los mensajes y crea sus propios significados. De ahí que, en un *modelo circular*, la comunicación se plantee como una interacción donde los participantes intercambian los papeles de emisor y receptor: inician y reciben mensajes que fluyen y se influyen en los dos sentidos. Se trata, pues, de ampliar la comunicación a un proceso de *atribución de significados*, recíproco o de doble vía, ubicado en las personas. Formas de diálogo como la conversación o el debate muestran esta ida y vuelta de la información donde cada mensaje afecta al próximo (Burbules, 1983). En cualquier caso, no debemos dar por sentado que la comprensión lleva al acuerdo, pues los resultados de la comunicación dependerán mucho del contexto de relación interpersonal que las personas crean (con sus expectativas, predisposiciones naturales y conductas), así como del contexto social y formal que configura el centro escolar en el que aquéllas se desenvuelven.

1.2. Elementos

Otra cuestión central es la identificación de los elementos que intervienen en la comunicación. La premisa fundamental sería que todo hecho comunicativo genera un

significado como resultado de la interacción entre comunicadores, información, medio y contexto (Sáez, 1999; Hoy y Miskel, 2001). Seguiremos este esquema para caracterizar de modo sucinto componentes generales de la comunicación (véase Figura 7.1).

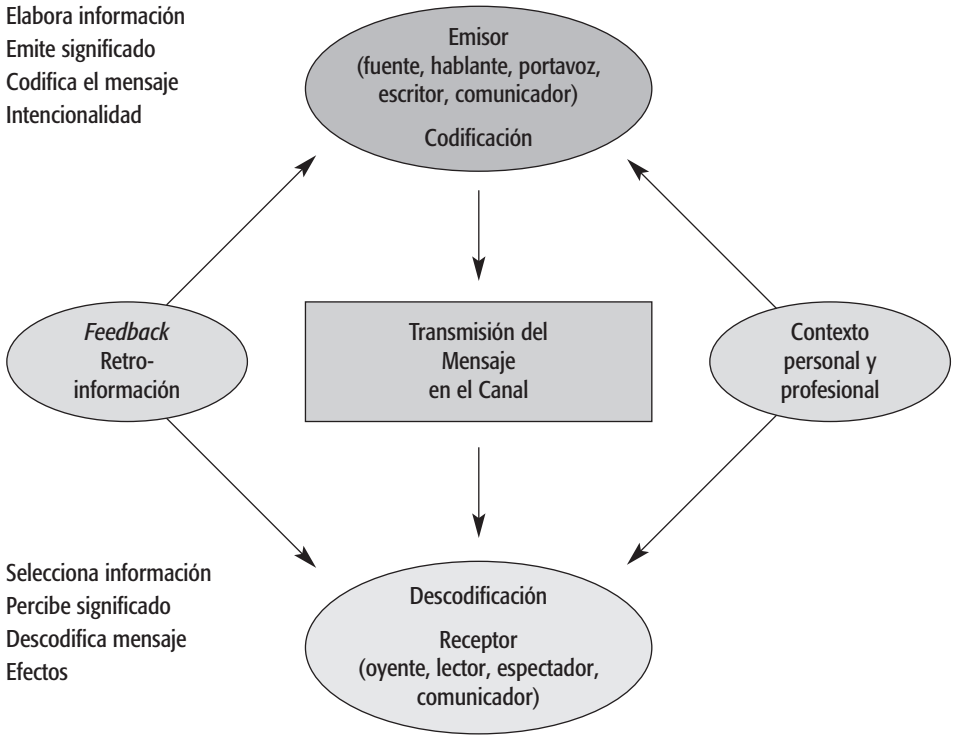


Figura 7.1. *Componentes generales de la comunicación.*

- **Los comunicadores**. Una fuente de comunicación es el *emisor* (persona, grupo o entidad organizativa) que transmite un mensaje. Como tal, debe elaborar la información, codificar el mensaje y enviarlo por el canal más adecuado. La otra fuente, el destinatario del mensaje, es el *receptor* (persona, grupo o entidad organizativa) que lo recibe y descodifica, asignándole un significado. Este rol conlleva aceptar *exponerse* al contenido de los mensajes que se envían, pero no garantiza la adecuada recepción del mensaje. Por este motivo, y para evitar problemas en la comunicación, el emisor debe esforzarse por «*ponerse en la piel*» del receptor y utilizar un lenguaje que resulte a éste suficientemente familiar o que tenga en cuenta sus características.

Hoy y Miskel (2001) aconsejan tomar en consideración dos factores individuales que afectan a nuestras interacciones comunicativas, pues influyen en la capacidad de comunicar y en la calidad de los mensajes:

a) La *credibilidad* refiere la cualidad de alguien que puede o merece ser creído. La pericia o habilidad (*grado de competencia*) y la honradez o fiabilidad (*grado de confianza*) son dos características que determinan la credibilidad que un emisor

tiene para un receptor y, en consecuencia, influyen en las reacciones de éste. Otras características que podemos asociar a la identidad del interlocutor (tales como el prestigio o reputación, el estatus social, la simpatía, la lealtad…) condicionarán nuestra valoración y nos llevarán, bien a otorgar autenticidad a sus palabras y acciones, bien a distorsionar su mensaje o, sencillamente, a ignorarlo.

b) Características psicológicas como la habilidad de procesar información (esquemas mentales, preconcepciones, conocimientos), los caracteres de personalidad (expresión de las emociones) y los aspectos motivacionales (valores, expectativas) desempeñan un papel clave porque influyen en las reacciones de los comunicadores y en su capacidad para comprender o descodificar correctamente los mensajes.

- **La información**. Para que emisor y receptor se comuniquen es necesario un proceso intermedio en el que utilizan una serie de signos y símbolos para representar información. Esto es, deben recurrir a un código: el conjunto de significantes y significados aprendidos que se combinan mediante ciertas reglas que deben ser conocidas (y compartidas) por el emisor y el receptor. De ahí, que la comunicación implique estructuras y procesos cognitivos para crear, transformar y descifrar mensajes: de un lado, la *codificación*, que consiste en convertir el mensaje pretendido en formas simbólicas por el emisor; de otro, la *descodificación*, que supone para el receptor descifrar o reconvertir esas formas simbólicas para *captar* ese mensaje. Gracias a estos procesos, los individuos componen significados, lo cual se facilita recurriendo al *feedback*, que es el mensaje emitido en respuesta a un mensaje previo o, con otras palabras, la información que propicia hacer las correcciones necesarias.

Por *mensaje* se entiende el conjunto de signos y símbolos que cada comunicador expresa; la información, idea o significado que el emisor transmite a un receptor con la intención de comunicar algo o ejercer algún tipo de influencia. En su elaboración se utilizan *significados* (un conjunto de unidades de información que integrarán el contenido) y *significantes* (un repertorio de elementos expresivos mediante los que se codifica el mensaje). Los mensajes pueden ser símbolos del lenguaje, que incluyen el habla humana (directa, conversación cara a cara, o intercambios electrónicos vía teléfono, radio, monitor o televisión) y el medio escrito (documentos, notas, cartas, correo electrónico, prensa). También puede tratarse de señales no verbales, que abarcan desde el *paralenguaje*, que es vocal pero no oral (intensidad, inflexión y velocidad de voz, suspiros, toses, risas, gruñidos), hasta los movimientos corporales y las conductas gestuales (expresiones faciales y oculares, posturas, movimientos de brazos, inclinaciones de cabeza, cercanía y contactos físicos). Y hasta pueden corresponder a imágenes asociadas a signos físicos o artefactos con valor simbólico (ropa, alhajas, carácter privado o público del espacio, su disposición y decoración, control del tiempo), los cuales comunican la naturaleza de las interacciones que se espera tengan lugar y transmiten poderosos mensajes.

- **El medio**. El medio es la forma o canal por el que viaja o se transmite el mensaje desde el emisor hasta el receptor. Está estrechamente relacionado con el código empleado, lo que lleva a una distinción simple entre *canales verbales* y *canales no verbales*. A partir de aquí, los mensajes pueden transmitirse a través de una gran variedad de medios en función de los propósitos y circunstancias de las fuentes. Habrá códigos más adecuados que otros para diferentes canales y éstos contribuirán

a la influencia de un mensaje en virtud de la riqueza o pobreza comunicativa que propician. Por *riqueza* de la comunicación se entiende el potencial del medio para transportar información y resolver o reducir ambigüedad. Aumenta en la medida en que permite un *feedback* rápido, admite variedad de canales, y deja vía libre para personalizar el mensaje, adaptándolo a circunstancias personales (Hoy y Miskel, 2001).

La interacción cara-a-cara sería la forma más rica de comunicación porque proporciona un *feedback* inmediato a través de indicaciones tanto verbales como visuales. La premisa es que, cuando la ambigüedad o complejidad de los mensajes es alta, deben seleccionarse medios más ricos para mejorar los efectos de la comunicación. De todos modos, las investigaciones sobre este particular arrojan resultados no siempre consistentes e, incluso, discrepantes. Una razón que explique esto puede estar en que la adecuación del medio también depende del propósito de la comunicación. Por ejemplo, si buscamos comprensión en un grupo de personas puede ser mejor que la información se presente en forma escrita, mientras que si queremos persuadir a alguien para que cambie de opinión sería más recomendable la interacción cara-a-cara. De ahí que la congruencia de canales verbales y no verbales, así como la combinación de medio escrito y medio oral se asocien, generalmente, a un esfuerzo de comunicación más efectivo.

- **El contexto**. Todo acto o conducta de comunicación es contextual, es decir, es inherente a un contexto o está determinado por él (Mehan, 1998). Como ya hemos apuntado, las fuentes en interacción, con los factores que emanan de ellas, crean un contexto de significación que mediatiza la *intencionalidad* y los *efectos* de la comunicación. En general, que emisor y receptor coincidan en ciertas características facilita la aceptación y adecuada interpretación de los mensajes. Se ha comprobado que los individuos con mayor grado de *proximidad semántica* (emplean el mismo lenguaje, atribuyen significados similares a los significantes, poseen un nivel cultural o conocimiento común) se comunican de manera más eficaz que los que presentan mayores distancias semánticas. En igual sentido, la *apariencia física* y la *similitud* con el emisor (en género, edad, raza, profesión, valores, estatus social) también parecen mediar en el efecto positivo que un mensaje ejerce sobre el receptor: una fuente que percibimos como similar a nosotros probablemente nos influya más que otra que no presenta estos rasgos (Baker, 1991). Es habitual, por lo demás, que hagamos un juicio de valor previo o una *escucha selectiva* o *interesada*, sin prestar atención a determinada información o rechazando aquella que entra en conflicto con nuestras ideas o marco de referencia. En todo caso, estas variables no son estáticas. La confianza y la capacidad de las fuentes para influirse mutuamente pueden cambiar con el tiempo tanto en sentido positivo como negativo, especialmente en el marco de una interacción prolongada o recurrente.

Pero esta situación interpersonal va a estar condicionada, a su vez, por la situación ambiental en la que se desenvuelven las fuentes, de modo que cada una (sea directivo, profesor, alumno o padre) tendrá atribuida un rol con comportamientos y mensajes tolerables e independientes de sus características individuales. El centro escolar, con sus condiciones organizativas y sociales, formales e informales, crea otro contexto de significación que resulta determinante. Ese *campo de comunicación*, como entienden Álvarez y Zabalza,

«es el que dota de sentido y significado a los contenidos intercambiados… y el que proporciona los rasgos distintivos más relevantes del proceso interaccional que se desarrolla en su interior» (1989: 181). La presencia de una jerarquía, las posiciones que ocupan los individuos y grupos, las funciones que desempeñan, los intereses que les guían, regulan los intercambios comunicativos y les hacen seguir ciertas pautas. Cada escenario escolar, además, crea su propia cultura con lenguajes, estilos y rituales de comunicación que contribuyen a socializar a sus miembros de un modo peculiar (Santos, 1994; Mehan, 1998).

1.3. Funciones

Las funciones de la comunicación organizativa no son muy distintas de las que cumple la comunicación humana en un plano más general. El sentido interpersonal que tienen ambas exige referirse a las intenciones o deseos logrados por los individuos que participan en una relación (Berjano y Pinazo, 2001). Una y otra, además, pueden propiciar una adecuación razonable o satisfactoria entre exigencias externas (de una organización, de un grupo social) y necesidades internas (de los individuos) cuando ambos órdenes están llamados a confluir. Desde este punto de vista, la comunicación organizativa puede perseguir en esencia dos fines: uno *instrumental* y otro *expresivo*. El primero implica un tipo de información que está orientada a tareas (transmitir datos, abordar aspectos técnicos, generar consenso sobre métodos y procedimientos). El segundo, conlleva un tipo de información que está orientada a personas (obtener auto-afirmación y reconocimiento, compartir sentimientos y emociones, construir relaciones satisfactorias). A menudo, las fronteras entre ambos se difuminan. Por ejemplo, cuando una directriz emanada del cuerpo directivo es enjuiciada por los profesores posicionándose éstos a favor o en contra de aquélla; cuando un líder anima a participar o chequea la opinión de otros miembros antes de proponer una decisión; o cuando ciertos valores compartidos y persistentes en el tiempo terminan por refrendarse y fijarse por escrito como parte de la *filosofía* o *política* del centro escolar.

Pero las funciones de la comunicación organizativa también pueden diferenciarse según ámbitos (Álvarez y Zabalza, 1989; Berjano y Pinazo, 2001; Hoy y Miskel, 2001):

- **Producción, regulación y control**. La comunicación en este ámbito se orienta a la realización de tareas, al control de recursos y a la consecución de fines para mantener la dinámica organizativa y asegurar cierta efectividad. Actividades como la toma de decisiones en general, la determinación de metas y criterios en particular, el ejercicio de la dirección o del liderazgo, la distribución y coordinación del trabajo, el cumplimiento de normas o la mera información interna y externa, son planteadas primordialmente para conseguir que los efectos de la comunicación coincidan con metas o resultados del centro escolar y de sus componentes. A estos efectos, se manipulan deliberadamente algunos de los elementos básicos de la comunicación en orden a anticipar tareas o llevarlas a cabo con cierta sistemática y en el momento oportuno.
- **Cambio y mejora**. La comunicación organizativa puede tener que ver específicamente con la necesidad de introducir algún tipo de cambio en el centro escolar. El cambio puede responder a mandatos externos o presiones del ambiente que hay que

satisfacer, a oportunidades de mejora que conviene aprovechar o a problemas o conflictos internos que exigen solución. Con frecuencia, tales situaciones comportan hacer frente a procesos de comunicación particularmente intensivos y focalizados que, por otra parte, deben discurrir de forma simultánea a las otras dinámicas de comunicación que sostienen la vida cotidiana del centro escolar. Es muy habitual que impliquen recoger datos sobre el funcionamiento en curso, identificar puntos fuertes y débiles en algún ámbito, generar metas y acciones de mejora, formarse o perfeccionarse, gestionar y supervisar cambios organizativos o curriculares, etc. En relación con cualquiera de estos propósitos, la comunicación deberá promover un amplio diálogo y un alto grado de comprensión compartida para ser efectiva.

- **Socialización y convivencia**. En este ámbito, la comunicación se orienta a generar y mantener un clima socio-afectivo deseable y a consolidar la pervivencia de ciertos valores y normas. Las actividades cooperativas, los actos lúdicos y culturales, las interacciones informales o el mero hecho de compartir tiempos, espacios y recursos crean excelentes oportunidades para incrementar la cohesión y la satisfacción. Más importante aún es que, por medio de la comunicación, el centro escolar desarrolla una *cultura* o marco compartido de pautas relacionales que son sancionadas en sentido positivo (reconocimiento o aprobación) y negativo (penalización o rechazo), otorgando sentido a la acción común (Lucas, 1997). A través de ella, las personas aprenden normas que rigen transacciones psicosociales, regulan su comportamiento y adquieren hábitos, se adaptan entre sí e intentan lograr intercambios que les reporten beneficios (consiguen aceptación y apoyo). Es importante resaltar, además, que esta función socializadora es inseparable de la función de desarrollo de la identidad personal. La asunción de un rol y la atribución de un rol a los demás surgen del proceso de interacción con otras personas a través de la percepción de diferencias. Así, el flujo de información que lleva consigo la comunicación interpersonal sirve al desarrollo, expresión y validación de la propia imagen o autoconcepto.

2. LAS REDES DE COMUNICACIÓN

La comunicación organizativa tiende a adoptar la forma de redes. En cierto sentido las redes de comunicación serían como los canales fluviales, las vías ferroviarias, las carreteras, o las líneas telefónicas en un territorio determinado. Sin embargo, a diferencia de éstas, las redes de comunicación organizativa son más difíciles de identificar porque no tienen entidad física o material. Su naturaleza es ideacional y conductual, es decir, consisten en significados y comportamientos sociales de carácter dinámico. Con todo, la existencia de estas redes se hace visible cuando las personas tienden a seguir a lo largo del tiempo unas *pautas habituales* de comunicación interpersonal (Harris, 1993). Así, puede afirmarse que una red es un patrón de interacción comunicativa entre miembros de un centro escolar que ha llegado a regularizarse o está normalizado.

Esta definición nos lleva a afirmar que, en muchos sentidos, una *red* de comunicación es equivalente a una *estructura* organizativa. Toda estructura delimita una serie de posiciones y cada posición se conecta con otras de una determinada manera según la

flexibilidad y restricciones que conlleva esa relación (quién puede hablar a quién, sobre qué temas y a través de qué medio, qué secuencia seguir para que cada uno tenga acceso a los demás, etc.). De modo similar, estar involucrado en una red de comunicación es equivalente a estar vinculado a un *grupo* y participar de las reglas que rigen los intercambios entre los integrantes del mismo. Así, cada persona, en virtud de su implicación dentro de una estructura o de un grupo, tenderá a asumir un rol (central o periférico, protagonista o aislado…) y a adoptar ciertas actitudes y comportamientos comunicativos (Saéz, 1999; Hoy y Miskel, 2001). Éstos variarán de un momento a otro y de un escenario a otro porque hay redes de comunicación distintas que coexisten en un centro escolar. No existe, pues, una única red, sino múltiples redes que se solapan y se afectan o complementan entre sí, motivo por el cual el fenómeno de la comunicación organizativa es extraordinariamente complejo.

Las redes tienen un carácter *formal* o *informal*. Tanto unas como otras poseen rasgos comunes: son formas habituales de relación interpersonal y modos normales en que los mensajes viajan a través de la organización. Sin embargo, también presentan diferencias.

2.1. Redes formales

Las redes formales son canales de comunicación *sancionados* explícitamente por el centro escolar y relacionados directamente con sus metas y ámbitos de funcionamiento. Según el modelo tradicional de *organización burocrática*, están expresamente reguladas y atraviesan la organización por medio de la jerarquía de autoridad, siendo común diseñarlas de acuerdo con los siguientes principios (Barnard, cit. en Hoy y Miskel, 2001):

– Los canales de comunicación deben ser bien conocidos.
– Los canales deben conectar a cada miembro de la organización.
– Las líneas de comunicación deben ser tan directas y cortas como sea posible.
– Hay que seguir por completo la red de comunicación.
– Cualquier comunicación es autentificada por la persona correcta ocupando una posición y dentro de su autoridad para emitir el mensaje.

En cualquier *organigrama* pueden observarse líneas que representan canales formales de comunicación entre los distintos órganos o unidades organizativas (unipersonales y colegiados) de modo que cualquier miembro está formalmente ligado a otros a lo largo de diferentes niveles de jerarquía. Añadiendo nombres específicos y regulaciones que definen los puestos, es fácil cumplir con las directrices de la burocracia clásica. «*Seguir la línea de mando*», «*cumplir con los plazos*» o «*ajustarse al procedimiento adecuado*» son expresiones habituales que reflejan el tipo de comunicación estructurada y controlada propia de una entidad organizativa (Harris, 1993).

Ahora bien, parece que ciertos factores organizativos introducen variaciones en este *sistema de comunicación* (Clampitt, 1991; Sáez, 1999; Hoy y Miskel, 2001):

• **Configuración**. La forma de una organización, que se asocia normalmente con características estructurales tales como el *tamaño* y el *número de niveles jerárquicos*, puede verse como la distancia que debe recorrer un mensaje para ir de arriba hasta abajo o viceversa (dimensión vertical) o de un lado hacia otro (dimensión horizontal).

A mayor distancia, la comunicación sería más difícil (porque aumentan las posibilidades de pérdida de información, de lentitud, de distorsiones) y menos satisfactoria (porque decrece la interactividad, la personalización). De ahí que las organizaciones muy grandes tiendan a formalizar mucho su comunicación y a potenciar *sistemas* de gestión de la información, mientras que las organizaciones más pequeñas (aquellas en las que todos sus miembros se conocen y están en permanente contacto) no necesitan recurrir a mecanismos en exceso sofisticados.

- **Centralización**. La centralización alude al grado en que la autoridad está concentrada en lo alto de una jerarquía. En una organización centralizada sólo una o unas pocas posiciones tienen autoridad y disponen de la capacidad de obtener y de controlar información; mientras que en una descentralizada, ese potencial está más o menos repartido a lo largo de los puestos existentes. Este aspecto se asocia a la eficacia en la realización de tareas o la resolución de problemas. La investigación sobre el particular nos dice que un sistema centralizado de comunicación es más eficaz cuando se acometen tareas relativamente sencillas y claras. Por ejemplo, porque son siempre iguales, o sólo requieren reunir información, o disponemos de un medio óptimo y claramente codificado para realizarlas. Por el contrario, un sistema descentralizado resulta más deseable cuando hay que hacer frente a tareas complejas y ambiguas que son cambiantes en el tiempo, o requieren un juicio moral, o debemos elegir, para llevarlas a cabo, entre múltiples procedimientos de eficacia incierta o similar. Esta circunstancia podría ligarse a la cualidad ambigua o difusa del poder en los centros escolares y con la conveniencia del juicio profesional autónomo de los profesores.
- **Tecnificación**. En relación con lo anterior, se afirma que el grado de tecnificación de las tareas propias y principales de una organización tiene una influencia decisiva en la forma que debe adoptar su comunicación. Cabe plantear, entonces, si los centros escolares hacen frente o no a un trabajo de naturaleza incierta e impredecible. Muchos son los convencidos de que la educación, la enseñanza o el aprendizaje constituyen procesos que se resisten a la tecnificación exhaustiva y al control racional. Esta limitación haría de la pragmática de la experiencia una fuente fiable de conocimiento, y de la creatividad o intuición, una pauta aconsejable de conducta. De ser eso cierto, sería bueno recurrir a medios de comunicación ricos. Y debe serlo, a tenor de que los centros escolares llevan toda la vida dando preferencia a medios interactivos que permiten el *feedback* cara-a-cara, verbal y no verbal.

En cualquier caso, las redes formales, aun mostrándose poco acentuadas o restringidas a determinados ámbitos de actividad, están presentes en los centros escolares y siempre conllevan esa cualidad de estar programadas o controladas explícitamente (Santos, 1993b).

2.2. Redes informales

Las redes informales consisten en pautas comunicativas que no están contempladas en la estructura organizativa y surgen como expresión natural o espontánea de las relaciones interpersonales que ocurren en el centro escolar (Santos, 1993b). Estos canales

existen en todas las organizaciones, con independencia de lo elaboradas o sofisticadas que sean sus redes formales. No obstante, es fácil que adquieran mayor relevancia en la medida en que el grado de formalización de la organización sea menor.

La comunicación informal entre miembros del centro escolar se construye sobre bases muy variadas y diversas (Hoy y Miskel, 2001), pero en general:

– Está muy determinada por factores de proximidad o afinidad (personal y profesional) entre las personas.
– Es cambiante y no acontece linealmente sino mediante «*racimos*», lo que contribuye a su rápida difusión y a la imprevisibilidad de su desarrollo.

Por ejemplo, la rumorología, los corrillos o camarillas, las conversaciones entre pasillos… son formas típicas de comunicación informal, fruto del deseo de conocer lo que sucede en el centro escolar, de la necesidad de sincerarse o de no ocultar lo que se juzga inconveniente manifestar por otros medios. En este sentido, suele afirmarse que las personas que están integradas en grupos informales o pandillas tienden a alcanzar una comprensión rápida sobre todo aquello que les afecta, pues existe una comunicación franca y fácil en torno a hechos o sucesos dentro y/o fuera del centro escolar.

Las redes informales cumplirían funciones importantes que complementan la comunicación formal (Sáez, 1999; Hoy y Miskel, 2001):

- **Reflejan la calidad de la actividad**. Proporcionan un *feedback* que resulta vital para los miembros de la directiva y otros líderes. Estudios clásicos sobre el particular ya evidenciaron la importancia de la comunicación informal como elemento determinante del *rendimiento grupal*. Más aún, es indicativa de una cultura organizativa abierta y activa donde unos valoran y aprenden de otros. A menudo, se asocia la cantidad y calidad de los canales de comunicación informal a un sentimiento de *comunidad* que comparten todos los miembros y colectivos del centro escolar.
- **Satisfacen necesidades sociales y de afiliación**. Contribuyen a la adaptación de los individuos y a la cohesión social: se identifican entre sí como miembros de un grupo, obtienen apoyo psicológico o pueden acomodarse más fácilmente cuando están recién llegados al centro escolar. También permiten reducir las diferencias entre los miembros y que éstos expresen más libremente sus opiniones y preocupaciones, sirviendo como *válvula de escape* ante problemas latentes o posturas divergentes.
- **Llenan un vacío de información**. Transmiten una gran cantidad de información o, al menos, aquella que no sigue los canales formales. Por muy bien que estén elaboradas, las redes formales se ven imposibilitadas para trasladar toda la información requerida por la dinámica del centro escolar. Cuando hay atascos, o durante periodos de cambio, la comunicación informal es una buena y rápida solución.
- **Proporcionan significado a la actividad**. Cuando los mensajes se transmiten informalmente aumenta la posibilidad de precisar su comprensión: las personas pueden clarificar su significado o captar mejor su sentido, completar información, evitar malentendidos o controversias. En el caso de que la comunicación formal sufra distorsiones o restricciones, la informal puede resultar más rica y satisfactoria porque incorpora no sólo datos o información neutra (sobre decisiones, hechos,

descripciones de tareas y procedimientos) sino también mensajes de contenido afectivo (sentimientos, emociones, valoraciones, actitudes).

En definitiva, las redes informales tienden a propiciar un tipo de comunicación más expresiva, directa y placentera. Pero, quizás, su mayor desventaja sea la posibilidad de que alimenten malentendidos o difundan rumores sin fundamento. Los *rumores* transmiten información sin que existan signos firmes de evidencia, tratándose, en unas ocasiones, de información incompleta propiciada por situaciones ambiguas y, en otras, de información incorrecta como consecuencia del interés o la capacidad de las fuentes (Santos, 1994a; Sáez, 1999). A nadie se le escapa que en todo colectivo hay personas más susceptibles que otras al intercambio de rumores y chismes. Pueden transmitir mensajes acertados, aunque será frecuente que incorporen sesgos personales que conllevan distorsiones o imprecisiones. Reales o no, los rumores comunican y tienen efectos, por lo que es importante prestarles atención, controlarlos y clarificarlos.

Por otra parte, los mensajes no flotan en el aire a la espera de que alguien los descubra por accidente. Ya sea a través de redes formales o informales, suelen responder a algún propósito y fluir *direccionalmente*. Es posible, entonces, diferenciar pautas según la dirección y sentido predominante que presentan, aspecto importante que afecta a la facilidad, contenido y precisión de la comunicación organizativa en el centro escolar (Santos, 1993b).

2.3. Redes verticales

La información sube o baja, como si fuera en un ascensor, a través de los distintos niveles de la organización y puede resultar decisiva para la gente que la envía y la gente que la recibe, si su trabajo depende de ello. Algunas pautas de comunicación vertical pueden verse como instrumentos de poder y rendimiento de cuentas que reafirman la estructura jerárquica y el control.

a) **La comunicación descendente**. Es la que transita desde los niveles superiores de la estructura organizativa hacia los inferiores. Los mecanismos arbitrados para ello son múltiples y pueden variar mucho en sus contenidos y propósitos (Hall, 1996; Sáez, 1999). Por ejemplo, son usuales:

- *Los planes de acogida*. Refieren un conjunto de actividades diseñadas para facilitar la incorporación de nuevos miembros al centro escolar: presentación a los compañeros del puesto de trabajo; sesiones de *inducción* por parte del equipo directivo para integrar a profesores en la política educativa del centro y su dinámica; actos de bienvenida con familias y alumnos; entrega de información escrita sobre aspectos de funcionamiento de la organización y datos de interés (reseñas históricas, recursos humanos y técnicos, equipamientos y servicios disponibles, metas y normas, orientaciones y ayudas, organigrama, horarios, teléfonos, entidades asociadas…).
- *Los documentos institucionales*. Esta categoría incluye documentos escritos que proporcionan una información descriptiva relacionada directamente con planes y criterios tanto organizativos como curriculares asentados o institucionalizados en el centro escolar. Por ejemplo, información sobre metas u objetivos, valores

o normas, procedimientos de decisión, directrices o instrucciones de práctica, ordenación de tiempos y espacios, cauces de coordinación entre miembros u órganos del centro… No sólo es valioso para nuevos miembros, pues en la medida en que clarifica expectativas, delimita competencias o precisa condiciones de trabajo, facilita su adaptación. También lo es para la organización en su conjunto en tanto que refleja explícitamente su filosofía de trabajo, orienta las prácticas y puede ser consultado de forma permanente a efectos de analizar, rediseñar y evaluar decisiones y acciones.

- *Descripciones o instrucciones de trabajo*. Los miembros de una organización pueden tener poco o mucho margen para desempeñar su trabajo e introducir variaciones en el mismo basándose en su propio juicio. En todo caso, es normal que en algún momento se comuniquen, oralmente o por escrito, instrucciones para realizar tareas necesarias o cumplir con ciertas funciones de modo consistente. Asimismo, puede proporcionarse información sobre las tareas de otros o sobre cómo un trabajo concreto se relaciona con el del conjunto. Tampoco es raro que se trasladen informaciones que valoran y sancionan el desempeño de alguien (en qué medida se ajusta o desvía de lo esperado). El problema de la evaluación de rendimientos no está ya en su discreción, sino en la dificultad de realizarla cuando no hay criterios claros en que basarla.
- *Las notas internas*. Este medio abarca un amplio conjunto de comunicaciones escritas que se elaboran y difunden para uso interno de la organización: exponer hechos o circunstancias relativas a un tema o cuestión pendiente (instrucciones, agendas de trabajo, requerimientos, convocatorias); poner al día o dejar constancia de acuerdos o decisiones tomadas, de acciones emprendidas (informes, circulares, actas, resoluciones); divulgar periódicamente noticias, asuntos y opiniones de interés para el centro escolar o alguno de sus colectivos (boletines, hojas informativas, prensa, revistas) (Borrell y Chavarria, 1996). Los tablones de anuncios y el correo electrónico son medios muy utilizados para hacer llegar este tipo de mensajes a un gran número de personas, rápidamente y a bajo coste. Pero requieren una adecuada gestión (responsables, diseño y delimitación de contenidos, ubicación, actualización periódica) para atraer la atención y sacarles el máximo rendimiento. De hecho, no es raro que un centro escolar eche mano de cualquier medio (murales, carteles, expositores…) y espacio (en la entrada, en los pasillos, en las clases…) para potenciar el valor educativo que puede extraerse de mensajes sobre lo que ocurre fuera y lo que se hace dentro.
- *Los documentos destinados al ambiente externo*. Este apartado incluiría todos aquellos productos y actividades destinados a dar publicidad del centro escolar y proyectar una imagen atractiva del mismo en el entorno donde se desenvuelve (folletos de presentación, documentos informativos, incluso vídeos). Asimismo, cabe englobar aquí las *memorias*, entendidas como informes anuales de actividad que suponen una rendición externa de cuentas.

b) **La comunicación ascendente**. Es la que fluye desde los niveles inferiores de la estructura organizativa hacia los superiores. Contrariamente a la ley de la gravedad, y aun cuando no exista comunicación descendente, la comunicación organizativa también va hacia arriba. Es común asociar la comunicación ascendente a tareas de

coordinación, control y supervisión, esto es, a la información potencialmente útil para la organización que obtienen los que han de tomar decisiones, o han de sancionar (positiva o negativamente) la conducta de otros (rendimientos, cumplimiento de normas, necesidades o problemas que afectan a personas o unidades organizativas). Asimismo, se vincula a la retroalimentación que niveles superiores reciben acerca de sí mismos o de la efectividad de la comunicación descendente que esos mismos niveles controlan. El contenido de las comunicaciones ascendentes suele girar en torno a lo que las personas dicen sobre sí mismas o sobre otros (su desempeño, sus problemas o necesidades), sobre las políticas y prácticas organizativas, o sobre lo que debe ser hecho y cómo. Los mecanismos, más o menos formales, utilizados para ello también pueden variar mucho (Hall, 1996; Sáez, 1999). Medios destacados son:

- *Buzón de sugerencias*. Constituye un método sencillo, seguro y rápido para tomar el pulso a la organización de un modo continuado y sobre los más variados aspectos. La información generada, a partir de sugerencias e ideas aportadas por cualquier miembro, debe ser evaluada y aplicada allí donde sea posible u oportuno. De ello depende que estos mensajes sirvan para ir introduciendo cambios que redunden en mejorar la calidad de vida para todos los que forman parte del centro escolar. En algunos casos, parte de esta información se recoge testimonialmente en notas o boletines de carácter interno.
- *Encuestas de opinión*. Los datos obtenidos ofrecen información útil de los valores, actitudes y juicios de los miembros acerca de diversos aspectos (clima relacional, estilos de dirección, condiciones de trabajo, prácticas y procedimientos…). El valor de esta información dependerá no sólo de la calidad del instrumento, sino también de que los informantes sean sinceros y confíen en su utilidad. Por eso, es importante que se emprendan iniciativas *visibles* derivadas de esa información o que, como mínimo, sea devuelta o hecha pública devuelta una vez analizada. De no ser así, habrá reticencia para participar en estudios o sondeos posteriores.
- *Indicadores de control*. Son tablas de datos relativos a distintas áreas de actividad o ámbitos de funcionamiento (recursos materiales, económicos y humanos; tasas de entrada, abandono y salida; resultados de actividad y rendimientos académicos…). La organización obtiene información estructurada sobre sí misma y sobre el entorno que, además, sirve a efectos de análisis y comparación interna y externa.

No puede minimizarse la potencialidad que la comunicación ascendente encierra para propiciar la coordinación (en reuniones estructuradas o interacciones espontáneas) entre profesionales con diferentes formas de conocimiento y pericia, o también para estimular la participación y el compromiso de los miembros del centro escolar, al permitir que compartan información relevante, que comuniquen expectativas o, simplemente, que formulen sugerencias.

La presencia y cualidades de la jerarquía han sido señaladas como un serio condicionante de la comunicación ascendente. En general, cuanto más jerarquizada es la organización, mayor diferenciación presenta y más difícil resulta lograr una comunicación ascendente exacta y eficaz (Clampitt, 1991; Hall, 1996). Las diferencias jerárquicas

inhibirían la comunicación si la gente del mismo estatus sigue la tendencia de interactuar más entre sí que con personas de otros niveles. No pocas dificultades vienen de los estereotipos ligados al rango que determina la estructura. En lo alto de la jerarquía predominan las sesiones plenarias y formales, mientras que en lo bajo abundan los contactos personales espontáneos. Según sea la forma que adopte el ejercicio de la autoridad y la confianza entre niveles, se limitará y filtrará información de modo interesado o de manera que provoque en su ascenso reacciones favorables y evite las perjudiciales (Santos, 1993b, 1994a). La información más importante, veraz y completa tenderá a pasar horizontalmente y no verticalmente.

2.4. Redes horizontales

Si bien en el diseño organizativo clásico se ha dado mayor relieve a la comunicación vertical, la horizontal representa una buena parte de la comunicación. Es lógico, si nos fijamos en el hecho de que en los niveles inferiores de una organización hay, simplemente, más gente que comparte características e interacciona más entre sí. Este tipo de comunicación, también denominada *lateral*, consiste en intercambios de mensajes entre miembros de un mismo nivel jerárquico, los cuales pertenecen bien a una unidad, bien a diversas unidades dentro de la organización.

- Dentro de una unidad, la interacción entre sus miembros es fundamental para la coordinación y el progreso del trabajo, pues comparten comprensiones y contingencias que no pueden anticipar.
- Entre una serie de unidades situadas en un mismo nivel puede haber también una buena dosis de comunicación escrita y oral cuando hay que concertar decisiones o cooperar para alcanzar soluciones razonables a problemas mutuos.

En general, pues, las redes laterales tenderán a desarrollarse en torno a tareas e intereses comunes, bien por exigencias (técnicas) de la división del trabajo y la jerarquía (formal), bien por necesidades (sociales) de relación interpersonal (informal). Por ello, suelen estar destinadas a coordinar actividades, compartir información con colegas, resolver problemas y conflictos, construir buenas relaciones, así como a prestar y obtener apoyo emocional (Santos, 1993b).

En el caso de los centros escolares que adoptan una configuración colegiada, con pocos niveles jerárquicos o donde la autoridad es débil y difusa, es normal que las redes horizontales primen sobre la comunicación vertical. De cualquier modo, la interacción entre iguales es sólo una forma de comunicación horizontal y, no necesariamente, ésta implica una relación paritaria como aquélla.

Es importante poner de relieve que si equiparamos relación jerárquica a *poder* (una relación de coerción legítima o dominación aceptada), ésta puede emerger ya sea tanto en redes de comunicación vertical como horizontal. Suele cambiar, eso sí, la forma en que se ejerce el poder. Puede expresarse como *autoridad*, que es formal, fluye verticalmente y está respaldada por la estructura organizativa (nivel y posición). Pero puede, también, manifestarse como *influencia*, que es informal, fluye en todas direcciones (vertical y horizontalmente) y está basada en características personales.

Asimismo, aunque mucha de la comunicación organizativa está basada en la cooperación, otra parte está basada en el conflicto. Puede ocurrir que los miembros de una unidad organizativa (por ejemplo, un equipo de ciclo o un departamento de materia) sobrevaloren sus puntos de vista, lo que contribuirá a distorsionar la comunicación con otras unidades de una forma u otra. Cuando la división o la autonomía profesional son acusadas, es fácil que cada unidad o miembro llegue a conclusiones diferentes sobre los mismos asuntos o que, incluso, utilicen un lenguaje que no es familiar a otros (Hall, 1996). En suma, también entre colegas, puede suceder que la comunicación no funcione y resulte irrelevante e, incluso, contraproducente para el centro escolar.

3. LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN

No existe una única forma de comportarse y todos los comportamientos tienen valor comunicativo, incluso aquellos que no son intencionales ni explícitos (Santos, 1993b; Coronel, López y Sánchez, 1994; Díez, 2001). En este sentido, la comunicación no tiene un contrario o un reverso que podamos tomar como referencia clara para guiar nuestras decisiones y acciones. De modo similar, la comunicación planificada y precisa es un imposible; muchas barreras no podemos siquiera preverlas. Asumido esto, también puede sostenerse que siempre es mejorable. Deben crearse momentos y condiciones que la hagan posible y está a nuestro alcance adoptar una actitud reflexiva sobre cómo interactuamos y cuáles son sus efectos.

No olvidemos que los centros escolares son organizaciones *participadas* de diferencias personales, sociales y culturales. Constituyen escenarios donde se dan cita y relacionan personas y grupos de la más variada procedencia y caracterización (Álvarez y Zabalza, 1989). Podemos prever que esta situación produzca habitualmente barreras contextuales en la comunicación y obrar en consecuencia para abordar los problemas que pueda ocasionar. Pero podemos, también, verla como una excelente ocasión para el desarrollo mutuo, para mejorar nuestras habilidades de comunicación, para compartir lenguajes y experiencias más ricas, en suma, para no desaprovechar su potencial educativo.

3.1. Ampliar oportunidades de interacción

Los estudios muestran que la cantidad de interacción y la calidad de la comunicación en los centros escolares están afectadas por características tanto individuales como organizativas (Hall, 1996).

Tradicionalmente, las condiciones de trabajo en muchos centros escolares han propiciado el aislamiento de los profesores en sus respectivas aulas y la escasa comunicación entre colegas sobre temas que les competen profesionalmente. En paralelo, ha sido argumentado que tales condiciones redundan en creencias como que la enseñanza es asunto de cada profesor o que reconocer dificultades y solicitar ayuda constituye la expresión de un fracaso personal. A menudo, se aducen la excesiva regulación y formalización externas, la escasa inversión en recursos y la política de *intensificación* de la labor docente, para explicar las pocas oportunidades de comunicarse que existen en la escuela.

Aún así, una recomendación común ha sido facilitar y aprovechar todos los escenarios y resquicios organizativos posibles para crear momentos de interacción personal y profesional. Cierto que hay factores de difícil control como el tamaño de la organización, la proximidad física o la especialización profesional, los cuales justifican diferencias comunicativas dentro de un centro escolar y entre centros escolares (por ejemplo, entre colegios e institutos). Pero no habría justificación para otras situaciones como un clima opresivo con énfasis en la penalización; el autoritarismo y arbitrariedad en las decisiones; los prejuicios o estereotipos hacia la edad, género o etnia; las conductas violentas o desaprensivas. El hecho de ampliar las oportunidades de interacción y potenciar canales ricos no elimina de por sí esos problemas, pero sí admite la posibilidad de corrección y ajuste, o, más importante aún, de luchar contra barreras sociales que dificultan o impiden la interacción abierta (confiada) y la convivencia (no amenazante).

Si disponer de oportunidades de interacción es una condición necesaria pero no suficiente, debemos, pues, prestar igual atención al contenido de la misma. La clave parece estar en el valor educativo que, de cara a los alumnos, tenga el contenido de las interacciones comunicativas. Dado que la participación fuera del aula exige tiempo y recursos adicionales, estimula conductas defensivas si el profesorado valora que no le ofrece nada significativo a cambio. Y la motivación del profesorado para implicarse en redes de comunicación intensas y duraderas, parece declinar a medida que las tareas se distancian del trabajo con los alumnos y que se incrementa la necesidad de interdependencia entre colegas para construirlas (Bakkenes, De Brabander e Imants, 1999).

3.2. Priorizar medios ricos

Las comunicaciones no son perfectas, principalmente porque los mensajes son transformados o alterados a medida que fluyen por el sistema. La estructura organizativa o la cantidad de niveles, como ya hemos apuntado, son factores que condicionan la fidelidad de los mensajes emitidos y recibidos, al igual que los comportamientos de las fuentes, cuyo rol y poder van asociados a sus respectivas posiciones en la organización (Myers y Myers, 1983; Clampitt, 1991).

Es usual agrupar problemas de comunicación organizativa según tengan que ver con la cantidad de información transmitida o con la calidad de su elaboración y transmisión, si bien ambos aspectos se influyen mutuamente (Hall, 1996; Sáez, 1999):

- **Cantidad de información**. Un aspecto destacado en el diseño de mensajes es la cantidad de información que poseen. Se habla, entonces, de problemas *de volumen*, tanto por exceso como por defecto. En el primer caso estaríamos frente a un problema de ***sobrecarga***, pues la cantidad de información de un mensaje excede la capacidad de manejo de una persona. Puede que el volumen absoluto de datos que recibe en un periodo de tiempo sea demasiado grande para procesarlo adecuadamente, puede que el mensaje suministre más información de la que está interesado en utilizar en un momento dado, o puede que sea tan complejo que no puede organizar su contenido, cotejar datos o tomar decisiones, debiendo dedicar demasiado tiempo a su manejo en detrimento de otro tipo de actividades. En el segundo caso, habría un problema de ***subcarga***, debido a que el mensaje no proporciona suficiente información y

genera incertidumbre. Puede que el receptor emprenda acciones erróneas si no logra una comprensión precisa sobre lo que hay que hacer y cómo, o puede hacerle perder tiempo evaluando y corrigiendo datos.

- **Calidad de información**. Este aspecto puede relacionarse con una transmisión inadecuada si la velocidad de difusión deviene demasiado lenta o rápida; si se limita en exceso a un solo canal o red de comunicación; si los mensajes aportados por diferentes canales son incongruentes; si no existe correspondencia entre la utilidad de la información y el momento de su difusión; o simplemente, si resulta inaccesible. Pero se le concede una significación especial cuando se vincula a la elaboración de los mensajes. Entonces, puede haber problemas de ***omisión*** cuando se transforma un mensaje suprimiendo aspectos de éste, pues los comunicadores ocultan, excluyen o pasan por alto, deliberadamente o de modo natural, cierta información. Y también, puede tratarse de problemas de ***distorsión***, cuando se transforma un mensaje alterando el significado del mismo. Si la información es confusa o desordenada, la gente puede reaccionar de muy diferentes maneras, pero, aun cuando cuidemos la exactitud o precisión de los mensajes o saquemos conclusiones de unos datos objetivos, es inevitable que las personas seleccionen e interpreten (Clampitt, 1991).

Buena parte de estos problemas los encaran los centros escolares a través de sus propios medios y redes. Es habitual recurrir a estrategias de comunicación circular y a medios de intenso contacto y de baja tecnología (*canales ricos*), que permiten ajustar la transmisión y garantizar un grado razonable de claridad de significado y comprensión. Distintas formas de ***diálogo***, dentro y fuera del aula, son una pauta de comunicación dominante en este sentido. La implicación en una relación de diálogo puede convertirse en fuente de aprendizaje y cambio si, como nos señala Burbules (1993), responde a principios o criterios normativos como los siguientes:

- *Participación*: debe ser voluntaria y abierta a todos los participantes, en el sentido de permitir aflorar nuevas ideas, cuestionarlas y defender diversos puntos de vista.
- *Compromiso*: debe garantizar que el flujo de conversación pueda persistir y extenderse tanto cuando se comparten las ideas o preocupaciones como cuando hay división de opiniones o dificultad de acuerdo.
- *Reciprocidad*: debe acometerse con un espíritu de interés y mutuo respeto, evitando otorgar a alguien un papel privilegiado o de experto.

Los contactos interpersonales, las charlas, las reuniones de trabajo, los grupos de coordinación, las asambleas de debate, los comités o las comisiones son formatos frecuentes a los que recurren los miembros del centro escolar que necesitan clarificar significados, alcanzar acuerdos y trabajar en equipo sobre la base de asunciones y experiencia compartidas (Tomás, 1995; Bonals, 1996; Izquierdo, 1996a).

A estas situaciones de comunicación cara-a-cara pueden aplicarse sencillos consejos que permitan ir reduciendo imprecisiones, añadiendo claridad y potenciando la riqueza en el proceso (Glaser y Eblen, 1986; Burbules, 1993; Morse e Ivery, 1996):

- ***La habilidad de comunicar*** (hacerse entender) puede potenciarse utilizando un lenguaje apropiado y directo. Las jergas y los conceptos complejos deben sustituirse por palabras sencillas siempre que éstas estén disponibles y sin sacrificar

necesariamente la credibilidad de quien comunica. Asimismo, debemos adaptar el medio o canal a la situación y necesidades comunicativas (emplear varios o seleccionar según su potencial) y proporcionar una información clara y completa, con repetición o redundancia si es necesario, para construir o reorganizar los esquemas mentales (cognitivos) de quien escucha. Podemos, también, minimizar los ruidos del ambiente físico y psicológico, desde la interrupción de un móvil hasta estereotipos arraigados que nos afecten como profesores, padres o estudiantes.

- ***La habilidad de escuchar activamente*** (comprender a la otra persona) es una forma de conducta en la que el individuo intenta comprender lo que le está siendo comunicado por otros a través de palabras, acciones y objetos. Es recomendable exhibir respeto, interés y preocupación por lo que se nos dice, y reflejar a modo de espejo lo que escuchamos (contenidos, sentimientos, significados) desde la propia perspectiva de quien nos habla. La escucha activa requiere voluntad y capacidad de escuchar un mensaje completo y responder apropiadamente a su contenido y a lo que se está pretendiendo con él. Es decir, podemos hacer ver que hacemos un esfuerzo activo por aceptar los sentimientos del otro y comprender su mensaje. Cuando esto ocurre, mejoramos la precisión del intercambio y favorecemos que los otros desarrollen y expresen sus puntos de vista particulares (lo que realmente piensan y sienten).

3.3. Reducir la ambigüedad

La *ambigüedad* puede ocurrir en la práctica totalidad de los ambientes comunicativos. El *feedback* (también denominado retroalimentación, retroinformación o información de retorno), es un caso especial de comunicación circular y suele aparecer como un elemento central en la reducción de la ambigüedad, cualidad común de las comunicaciones eficaces (Harris, 1993; Lucas, 1997). Básicamente, el *feedback* implica reacciones de personas que reciben mensajes unas de otras, de manera que la respuesta del receptor al emisor proporciona a éste información sobre el significado y los efectos (positivos o negativos) de su conducta comunicativa en aquél. El receptor lo puede comunicar verbal o no verbalmente, consciente o inconscientemente. Y el emisor tiene, entonces, la oportunidad de corregir su comportamiento, compensar la pérdida de información causada por diferentes ruidos o reducir cualquier problema de ambigüedad en su mensaje.

Las situaciones con *feedback* ofrecen ventajas reseñables (Sáez, 1999; Hoy y Miskel, 2001):

- Generan indicaciones sobre el éxito de la comunicación y la comprensión de los mensajes. Consecuentemente, permitirán un mayor rendimiento si corregimos y adecuamos nuestras acciones e intenciones en función de la información de retorno.
- Contribuyen a la automatización y simplificación de comunicaciones futuras entre unas mismas fuentes, mejorando progresivamente el proceso.
- Los receptores muestran mayor satisfacción y la imagen mutua de emisor y receptor suele ser más positiva que en situaciones con ausencia de *feedback*.

De todos modos conviene ser cauto, pues el *feedback* no siempre resulta útil o beneficioso, aunque se persiga con vigor. Desde el punto de vista del receptor, puede que no lo ofrezca voluntariamente o que, si lo hace, sea artificial o fingido. En tal caso, el

feedback no refleja realmente lo que piensa o siente y puede llevar al emisor a extraer falsas conclusiones. Desde el punto de vista del emisor, el *feedback* incrementa la probabilidad de enfrentarse a información que podría preferir no conocer o confrontar, en especial si ésta conlleva una percepción o evaluación negativa de su conducta. En tal caso, el *feedback* no tendrá efectos porque el emisor lo evita o porque distorsiona o minimiza la información negativa que pudiera recibir a través de él.

No obstante, siempre será más conveniente recurrir al *feedback*, lo cual podemos hacer siguiendo dos estrategias. Una indirecta, chequeando el ambiente comunicativo, observando el efecto natural de la información o cómo responden y reaccionan a ésta los demás. Y otra directa, preguntando expresamente a los demás cómo perciben y evalúan nuestra conducta. En ambas situaciones, estamos haciendo un esfuerzo deliberado por dar y recibir un *feedback* que podemos mejorar con la práctica (véase Cuadro 7.1).

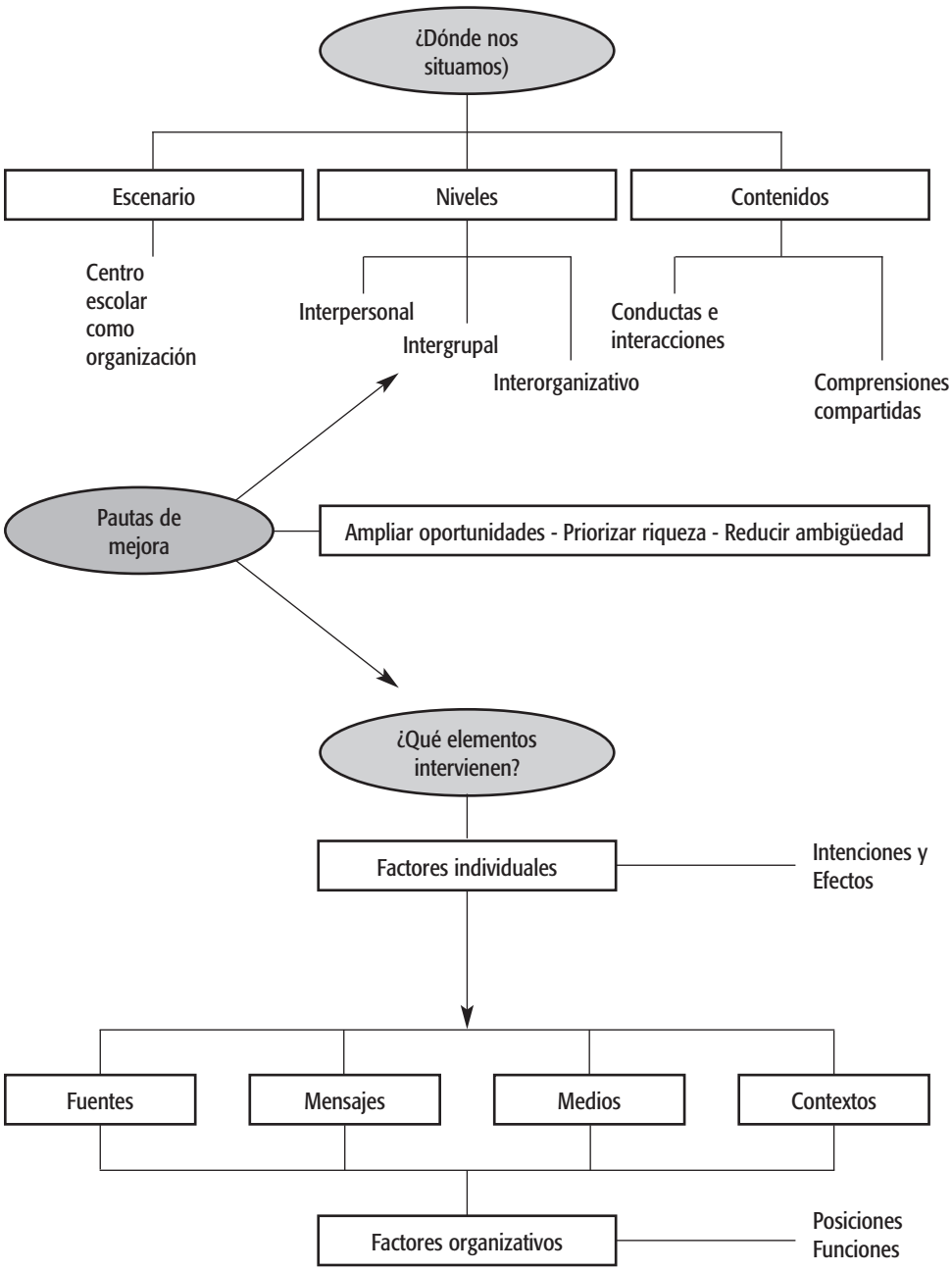
El *feedback* debe:
– Tener la oportunidad de producirse, destinando tiempo, usando el silencio para estimularlo, recompensándolo, etc.
– Ser solicitado más que impuesto, animando a que se planteen dudas o preguntas.
– Proporcionarse en el momento oportuno (inmediato o próximo, no esperar a que pase el tiempo), teniendo en cuenta la disponibilidad del destinatario para recibirlo.
– Centrarse en aspectos descriptivos más que evaluativos (conviene centrarse en qué ha dicho o realizado la persona más que en cómo es la persona).
– Centrarse en cómo nos sentimos por el comportamiento del otro sin realizar atribuciones sobre sus intenciones.
– Ser lo más específico posible.
– Ir dirigido hacia comportamientos en los cuales el destinatario pueda hacer algo para cambiarlos.
– Comprobarse que se ha comprendido su sentido.

Cuadro 7.1. *Consejos para practicar y mejorar el* feedback.

Podemos racionalizar las conductas comunicativas en el centro escolar en términos de tacto, de relaciones humanas, de relaciones de trabajo o de supervivencia, pero es necesario intercambiar información y desarrollar significados compartidos. Eso requiere que existan oportunidades de interacción para directivos, profesores, estudiantes y madres o padres. Y, además, que esa comunicación sea buena porque beneficie a las partes involucradas. Esto, en particular, exige un deseo por mejorar y un esfuerzo por comunicar, escuchar y generar *feedback* en situaciones que presenten mínimas barreras. Cabe afirmar, en este sentido, que donde hay una organización escolar de calidad hay comunicación de calidad (Schmuck y Runkel, 1994; Geddes, Herman y Herman, 1995; Meek, 1999). Los centros escolares innovadores pueden mejorar en ámbitos o aspectos muy diversos, pero tienen en general varias cosas en común. Una es que dedican mucho tiempo y energía a comunicarse adoptando medios ricos y participativos (lo que incluye, obviamente a los estudiantes y sus familias); otra, que el contenido dominante de esas interacciones es el aprendizaje y la educación de sus alumnos/as; y otra, que hay un director/a que, legitimado como líder y respaldado por el resto de profesores/as, impulsa firmemente ese tipo de pautas comunicativas.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis del capítulo



• Cuestiones para la reflexión

1. Examine su situación en su lugar de trabajo (como profesor o como estudiante, por ejemplo) y, particularmente, su papel en algunas redes de comunicación. ¿En cuál ocupa una posición central o asume un rol protagonista o activo?, ¿en cuál ocupa una posición periférica o asume un rol aislado o pasivo?, ¿qué factores o condiciones lo justificarían?
2. Los mensajes pueden calificarse de *rutinarios* si aparecen con frecuencia, se dispone de tiempo para elaborarlos y contienen una información más neutra u objetiva. Permiten una comunicación más *lineal* y no requieren *feedback* directo (lo que se asocia a *canales pobres*). O pueden ser *únicos*, si ocurren esporádicamente, contienen información más expresiva o emocional y tienen que ser elaborados rápidamente. Permiten una comunicación más *circular* y requieren un *feedback* directo (lo que se asocia a *canales ricos*). Identifique tres ejemplos de situaciones o mensajes rutinarios y tres ejemplos de mensajes únicos que cumplan las condiciones señaladas.
3. A continuación, presentamos tres situaciones: a) comienza el curso escolar y en la sala de profesores los asistentes hablan de sus respectivas vacaciones de verano; b) dos profesores se preguntan por qué, a pesar de emplear una nueva enseñanza basada en proyectos, algunos alumnos prosperan mientras que otros fracasan; c) varios padres y madres de alumnos discuten si proporcionar ayudas públicas a escuelas privadas es bueno o malo. ¿A qué forma de comunicación circular correspondería cada una de esas situaciones?, ¿conversación, debate, indagación? ¿Qué diferencia a esas formas de comunicación?, ¿qué fomentan o qué beneficio cabe esperar de cada una de ellas?
4. Un grupo de profesores está debatiendo sobre cuál sería la mejor forma de abordar un problema común. Uno de ellos ha tomado la palabra y después de un buen rato de disertar sobre el particular percibe que algunos compañeros fruncen el ceño y que algún otro está, incluso, sesteando. ¿Cómo interpretar esta situación en términos comunicativos?, ¿cómo debería reaccionar?
5. Piense en tres formas concretas de comunicación como una agenda escolar, una emisora de radio y una hoja informativa. ¿Qué usos podrían darse a cada uno de ellos en una escuela para aprovechar su potencial educativo?

• Lecturas recomendadas

LUCAS MARÍN, A. (1997): La formación para la participación y la comunicación en las organizaciones. *Reis, 77-78.* Pp. 263-280.

SÁEZ NAVARRO, M.ª C. (1999): Comunicación en las organizaciones. En M. García Izquierdo (Coord.): *Psicología del trabajo y de las organizaciones.* Murcia: DM. Pp. 173-190.

Con concisión y claridad expositiva, ambos textos repasan aspectos generales y específicos de la comunicación organizativa que cuentan con riguroso respaldo bibliográfico.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que la perspectiva adoptada es la de las organizaciones en general y la de las empresas en particular.

ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q. y ZABALZA BERAZA, M. A. (1989): La comunicación en las instituciones escolares. En Q. Martín-Moreno Cerrillo (Coord.): *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED. Pp. 169-237.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993): El sistema de relaciones en la escuela. En J. Gairín Sallán y S. Antúnez Marcos (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU. Pp. 437-479.

Ambos capítulos abordan específicamente la comunicación en los centros escolares. Su valor de referencia está en situar la comunicación en el contexto más amplio de las interacciones entre sus miembros y abordarla desde un punto de vista realista, muy pegado a las peculiaridades de la vida cotidiana en las escuelas. El primero de ellos, comienza analizando las características relevantes de los procesos comunicativos en los centros y aborda algunas tipologías, prestando atención al papel de los directores escolares en lograr y mantener un sistema efectivo de comunicación, para centrarse después en el clima escolar. El segundo, amplía el análisis de modalidades comunicativas con marcos de interpretación de diversa procedencia que permiten al autor ofrecer un retrato exhaustivo y sumamente sugerente. Uno y otro proponen sugerencias de investigación e intervención con el fin de comprender y mejorar la dinámica relacional.

CAMACHO PÉREZ, S. y SÁENZ BARRIO, O. (2000): *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy: Marfil.

PINAZO HERNÁNDIS, S. y BERJANO PEIRATS, E. (2001): *Interacción social y comunicación. Prácticas y ejercicios*. Valencia: Tirant lo Blanch.

SCOTT, B. (1990): *La comunicación oral y escrita para directivos y profesionales*. Bilbao: Deusto.

THOMSON, P. (1999): *Los secretos de la comunicación*. Buenos Aires: Granica.

Lo normal es que ninguno de nosotros/as posea el don natural de la comunicación (aunque hay gente, poca, que parece haber nacido con ese talento innato). En consonancia, si queremos o debemos comunicarnos con un grado razonable de eficacia nos vemos en la necesidad de aprender y desarrollar destrezas o actitudes comunicativas. Muchos textos, de muy diversa procedencia y pretensión, abordan este tema. Algunos están basados en investigaciones más o menos rigurosas; otros, la mayoría, en la experiencia personal o profesional de sus autores. De cada cual depende calibrar su utilidad, pero siempre podemos encontrar en ellos algún consejo u orientación que podemos experimentar personalmente si lo estimamos oportuno.

CAPÍTULO 8

Las relaciones micropolíticas

M.ª Teresa González González

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR

- Tendrá una visión panorámica de qué son las relaciones micropolíticas en el centro escolar.
- Verá por qué los centros escolares son contextos organizativos proclives al desarrollo de micropolíticas.
- Conocerá cuáles son los elementos básicos implicados en tales relaciones.
- Considerará algunas de las implicaciones que se pueden extraer a partir del conocimiento de esta faceta de la vida del centro escolar.

Podemos hablar de la micropolítica como una perspectiva de análisis e investigación sobre las organizaciones, tal como se señaló en el Capítulo 1 de este libro, en el que se comentaron algunas de las notas que la caracterizan. Pero también la micropolítica refiere un conjunto de procesos sociales: presiones, tensiones, posturas enfrentadas, conflictos, colaboraciones, dinámicas de control, maniobras tras la escena, etc., que ocurren dentro de la organización, y que impregnan la vida organizativa de todos los implicados en las escuelas: alumnos, padres, profesores, directivos (Mawhinney, 1999). Es lo que trataremos en este capítulo.

1. ¿A QUÉ NOS REFERIMOS CUANDO HABLAMOS DE RELACIONES MICROPOLÍTICAS?

En buena parte de las relaciones que ocurren entre las personas que constituyen y van construyendo la organización escolar se ponen en juego intereses y capacidades de poder diferentes. A través de ellas los individuos y/o grupos consienten, establecen o defienden espacios de poder, *intrigan* y se movilizan para promover sus planteamientos ideológicos y prácticos y, en general, sus intereses, intenciones u objetivos dentro de la organización. Tales relaciones, que generalmente se sitúan en el plano de lo informal o, incluso, lo implícito suelen denominarse, genéricamente, con el calificativo de **micropolíticas**.

Aunque los individuos y grupos en el centro escolar comparten ciertos valores y recursos, haciendo así posible que aquél vaya funcionando día a día, también, al tiempo,

pueden mantener valores, creencias, planteamientos pedagógicos e intereses que pueden ser discordantes. El consenso no es un rasgo que se pueda dar por sentado en la organización escolar, pues las discordancias existentes entre personas/grupos y sus respectivos intentos de ejercer *influencia* en la dinámica y el funcionamiento de aquella pueden conducir al conflicto, una faceta habitual de la vida en el centro escolar. Reconocer que existen micropolíticas, pues, significa admitir que el conflicto es un elemento natural y consustancial a la vida organizativa cuya presencia no se puede pasar por alto. Como han señalado Earle y Kruse (1999), los profesores, los alumnos, los padres y los miembros del equipo de dirección utilizarán el poder del que disponen para promover posturas valorativas particulares y para obtener recursos materiales y simbólicos, desencadenando, así, patrones relacionales políticos.

2. ¿Por qué los centros escolares son organizaciones propensas a las relaciones micropolíticas?

En el Capítulo 2 comentamos algunos de los rasgos que caracterizan a los centros escolares en cuanto organizaciones. Vamos a considerar aquí de nuevo algunos de ellos para argumentar y comprender por qué los centros son un contexto propicio al desarrollo de relaciones micropolíticas.

• La importancia de las personas en la construcción de la realidad organizativa

Decíamos en ese capítulo que la organización escolar es una construcción social que no se puede entender al margen de las personas que la constituyen, de sus relaciones y actuaciones. Los centros escolares también son personas que, a través de sus interacciones y de las interpretaciones y significados que atribuyen a lo que ocurre en su entorno de trabajo y a los acontecimientos en los que están habitualmente implicados, van construyendo la organización. El cómo los sujetos y grupos dan forma y contenido a la vida cotidiana del centro no es ajeno a las estrategias y mecanismos relacionales y de poder, y a los consiguientes pactos, negociaciones, conflictos, etc., que sus miembros ponen en juego para lograr sus intereses, necesidades, objetivos. Como ha señalado Bates (1988, 1992), las organizaciones escolares son lugares de lucha entre intereses en competición a través de los cuales se negocia continuamente la realidad, los significados y los valores de la vida escolar.

• La ambigüedad de las metas escolares

También comentamos en el mismo capítulo que la actuación en los centros escolares no está linealmente configurada y orientada hacia metas unívocas y claramente establecidas de antemano. Sus propósitos tienden a ser ambiguos, abiertos a múltiples interpretaciones y no constituyen *a priori* un elemento estable, asumido claramente por todos,

que oriente de modo lineal la acción en la organización. Esta situación, y las consiguientes complejidades que conlleva clarificarlas, discutirlas y acordarlas, constituye un terreno fértil para el desarrollo de micropolíticas.

Así, si no se clarifica y discute en el centro qué significan tales metas, a qué organización y actividad organizativa van a contribuir, cuáles son las prioritarias, etc., sus miembros, ya sea individualmente o en grupos, probablemente terminarán operando en función de sus propias interpretaciones sobre las mismas. De ese modo, es posible que las modifiquen, redefinan o desvirtúen a la luz de sus propios intereses y concepciones, o que las acomoden a nuevos intereses, con la consiguiente alteración, en la práctica, de los propósitos organizativos formalmente declarados. Pero por otra parte, si el centro escolar acomete la tarea de definir y clarificar cuáles son sus grandes propósitos, se desencadenarán también procesos de naturaleza política, ya que, dada la diversidad de ideologías y preferencias en el centro escolar (por parte de profesores, alumnos, padres, etc.), lo más natural es que en él se desarrollen interpretaciones diferentes, conflictos y dinámicas de control a la hora de acotar, en términos más o menos claros, consensuados y prácticos, los porqué y para qué de la actuación organizativa.

Pero conviene tener presente que acotar, clarificar y consensuar qué se pretende lograr en el centro no es, como señala Ball (1989), un proceso tecnológico, sino uno de naturaleza ideológica. En él cada grupo intentará imponer sus intereses y concepciones (por ejemplo, compromisos por proteger privilegios, o no alterar modos rutinarios y asentados de funcionamiento organizativo, o dejar que todo siga como está), aliarse con otros que tienen intereses similares, o negociar con aquellos que defienden intereses distintos pero cuya participación es necesaria.

• La imprecisión de la tecnología

También comentamos en su momento que en las organizaciones escolares no existe un modo único ni óptimo de hacer las cosas y que su actividad no es completamente técnica ni, menos aún, precisa. En ese sentido, el necesario diálogo, clarificación y reflexión conjunta sobre qué hacer, cómo, por qué, con qué recursos, etc., es, desde luego, un caldo de cultivo para el despliegue de micropolíticas.

En definitiva, dada la diversidad de valores, concepciones, intereses que pueden estar presentes entre los miembros del centro escolar, no cabe dar por sentado que todos compartirán puntos de vista a la hora de establecer y clarificar tanto los fines como los medios. Algunos se mostrarán en desacuerdo, otros se mantendrán indiferentes a ciertos planteamientos o prácticas del centro. No es, pues, de extrañar que coexistan consensos con disensos, claridad con confusión, o que se desencadenen dinámicas de debate, negociación, conflicto, colaboración, confrontación, etc., entre los distintos sectores y/o miembros del centro cuando se pretende unificar a la organización en torno a metas y proyectos compartidos (González, 2001b).

• El carácter problemático de la toma de decisiones

Otro rasgo del centro escolar que nos ayuda a comprender por qué se desarrollan relaciones micropolíticas tiene que ver con el hecho de que en la realidad cotidiana del

funcionamiento organizativo los procesos de toma de decisión no discurren de un modo lógico y lineal (Baldridge, 1983; Morgan, 1986; Bacharach, 1988; Ball, 1989).

Las decisiones en los centros no siempre se toman siguiendo un proceso en el que, reconocido un problema, se exploran las alternativas de solución, se sopesan tales alternativas y se selecciona la mejor para, seguidamente, ponerla en práctica. Con frecuencia las decisiones que se toman dependen del tiempo que se les dedica, el problema en cuestión, las soluciones que se hayan puesto sobre la mesa, las limitaciones generadas por conflictos previos, presiones internas o externas, etc. Además, los temas y cuestiones sobre los que se decide no son asépticos ni neutrales, y los procesos de toma de decisión no son sólo una cuestión de procedimientos; importa también el contenido de los mismos que, por lo general, tiene carácter ideológico y una carga valorativa importante. Decidir «lo que es mejor» será siempre un asunto delicado y espinoso.

Los procesos de toma de decisión en la organización constituyen un contexto privilegiado para el desarrollo de micropolíticas. En los mismos pueden ocurrir dinámicas como las que se describen brevemente a continuación:

- que determinados sectores, grupos de interés o individuos provoquen o fuercen a que, en un determinado momento, se considere y decida sobre ciertos problemas, temas o cuestiones que quizá no sean los más acuciantes o prioritarios para el centro;
- que se originen luchas con respecto a dónde está localizado el poder de toma de decisión sobre determinados temas, pues quien tome la decisión no es independiente de cómo se tome;
- que, en función de los intereses en juego, no todos los miembros se impliquen de igual modo y algunos se mantengan inactivos, o dediquen poco tiempo y energía a un determinado asunto y dejen que sean otros –aquellos que tienen más intereses en juego y se implican más– los que tomen las decisiones.

Estas y otras situaciones reflejan la ausencia de imparcialidad y neutralidad en los procesos de toma de decisión que se desarrollan en los centros escolares. Los miembros o grupos tratarán de influir políticamente en lo que ocurra en la organización, de modo que las situaciones de decisión, particularmente aquellas en las que están implicados varios sectores de la comunidad educativa y en las que se va a decidir cuestiones importantes para la marcha educativa del centro, suelen constituir un buen caldo de cultivo para la confrontación micropolítica, ya que los grupos de interés se movilizarán y tratarán de influir en las decisiones que se tomen.

• La débil articulación

Finalmente, como señalábamos en el Capítulo 2, el centro escolar no es un sistema compacto en el que todos los elementos y componentes están perfectamente coordinados e interrelacionados. Más bien, es un sistema débilmente articulado, en el que cada parte funciona con cierta autonomía, de modo que en él se solapan múltiples ámbitos de interés, no existen formas de control directo e inmediato sobre las unidades de la organización, ni sobre la actividad de enseñanza, y difícilmente se pueden mantener coordinadas

por simples mecanismos estructurales. Precisamente en los entresijos de la estructura es donde se desarrollan micropolíticas.

3. ¿Qué elementos básicos entran en juego en las relaciones micropolíticas?

Algunos estudiosos de la micropolítica escolar (Hoyle, 1988; Ball, 1989; Blase, 1991; Bacharach y Mundell, 1993) han acotado su propia definición del término. Vamos a recurrir a una de ellas, la de Hoyle (1988: 256), para delimitar alguno de sus conceptos básicos. Este autor la define como «*aquellas estrategias mediante las cuales individuos y grupos en contextos organizativos tratan de utilizar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses*». Según la anterior definición, los intereses, los individuos y grupos, los recursos de poder e influencia y las estrategias constituyen elementos básicos en las relaciones micropolíticas. Veamos cada uno de ellos.

3.1. Los intereses de los individuos

Se admite generalmente que las micropolíticas escolares ocurren porque los miembros de la organización (profesores, alumnos, padres, directores, conserjes) poseen intereses diversos, los cuales no siempre coinciden necesariamente con los de la organización, ni son similares para todos. Son éstos los que constituyen, por así decirlo, el *contenido* de la micropolítica.

Se trata de un término tan amplio como difícil de acotar conceptualmente, pues con él podemos estar refiriéndonos a diversos aspectos. Así lo expresa Morgan (1986: 135) cuando los define como el *«conjunto de predisposiciones que abarcan ambiciones, valores, deseos, expectativas y otras orientaciones e inclinaciones que conducen a una persona a actuar en una dirección más que en otra»*.

Aunque en la bibliografía al uso se suele admitir que los intereses que se mueven en la organización constituyen el contenido de las micropolíticas escolares, algunos autores utilizan otros conceptos para explicar por qué éstas ocurren y se desarrollan. Así, por ejemplo, Blase habla de las diferentes *metas* de los individuos, mientras que Bacharach y Mundell aluden a las *lógicas de acción* (cit. en González, 1998). Por su parte, Earle y Kruse (1999) consideran que un aspecto clave para comprender esta faceta de los centros escolares son los *recursos.* Individuos y grupos –mantienen los mencionados autores– tienen conflictos que giran en torno a valores o a recursos que aprecian, sean éstos materiales (tiempo, promociones, ayudas) o simbólicos (elementos que signifiquen estatus o reconocimiento en la organización, como disponer de un despacho, ser consultado por el director para aportar sugerencias e ideas, etc.). Al no disponer de todos los recursos deseados, se desarrollarán conflictos en relación con quién consigue qué cosas. En términos similares se expresan Bolman y Deal (2002), al señalar que las escuelas son organizaciones políticas porque en ellas coexisten individuos y grupos diferentes y porque los recursos no son abundantes: «*la interrelación entre diferentes intereses y recursos escasos conduce inevitablemente al conflicto entre individuos y grupos. A veces tales*

diferencias se pueden resolver a través de la razón y los datos. Más a menudo, están enraizadas en preferencias, valores o creencias profundamente sostenidas» (pp. 51-52).

Los intereses de los miembros de la organización, que posiblemente no estén reflejados en las declaraciones formales de los propósitos organizativos, pueden ser de naturaleza diversa (Hoyle, 1986, 1988; Ball, 1989; González, 1998). Así, por ejemplo, cuando un profesor o grupo de profesores se adhieren a una determinada filosofía educativa, se comprometen con ciertas prácticas, defienden un determinado método de enseñanza o forma de evaluar, etc., podríamos decir que sus intereses son básicamente *ideológicos* y *profesionales*. Pero no todos los intereses que se mueven en la organización revisten ese carácter ideológico. Algunos profesores quizá se movilizan para lograr impartir docencia a un determinado grupo de alumnos, para coordinar un determinado equipo, para contar con ciertos apoyos en su aula, etc., defendiendo lo que podríamos denominar intereses *personales*. Y aun otros pueden desencadenar dinámicas micropolíticas en la búsqueda de intereses *materiales*, como por ejemplo acceder a ciertas ayudas o subvenciones; conseguir un horario determinado, utilizar ciertas instalaciones del centro, etc.

En todo caso, aunque analíticamente podamos diferenciar diversos tipos de intereses, en la realidad cotidiana de un centro no será tan fácil hacerlo, pues resulta complicado delimitar hasta qué punto un interés dado es profesional, pero no personal o material, o dónde termina uno y empiezan los demás. Y eso es así porque con frecuencia los intereses personales y materiales se sacan a la luz como intereses profesionales, ya que éstos poseen mayor grado de respetabilidad en el ámbito escolar (Hoyle, 1986, 1988).

Los miembros de la organización, pues, no siempre, ni todos, se mueven guiados por cuestiones ideológicas y de principios (González, 1998) ni tampoco lo hacen en todos los casos de modo continuo y prolongado en el tiempo. Las personas tratarán de luchar por sus intereses, algunas veces de forma puntual, otras, sobre todo si hablamos de intereses ideológicos, de un modo más continuo.

3.2. Los grupos de interés

Los individuos en la organización actúan en función de algún tipo de interés, pero no siempre lo hacen individualmente. Con frecuencia la actividad micropolítica no la desarrollan personas aisladas, sino, más bien, ***grupos de interés,*** que pueden ser definidos como conjuntos de personas (profesores, directivos, alumnos, padres y madres) que, temporalmente o de forma más estable, comparten ciertos objetivos, ideas, o concepciones comunes. En definitiva comparten un interés y tratan de perseguirlo conjuntamente para influir, de una u otra forma, en la vida de la organización.

Los grupos de interés no se corresponden necesariamente con los que existen formalmente en el centro. Como señalan Earle y Kruse (1999), las organizaciones escolares están compuestas por grupos diferenciados de personas, tengan éstos un carácter formal (por ejemplo, departamentos, equipos de ciclo, equipo directivo) o estén basados en ideologías (es decir, ciertos valores y compromisos ideológicos acerca de los alumnos, la enseñanza, el currículum, la promoción, la diversidad...). Por ello, los grupos de interés pueden o no coincidir con los grupos formales que existen en la organización. Unos estarán, quizá, formados por personas que desempeñan ciertas funciones formales (por ejemplo, por profesores

pertenecientes a un mismo departamento; Ball y Lacey, 1995), pero otros estarán constituidos por personas que se unen, de forma coyuntural o permanente, al margen de la posición formal que cada una ocupe en el centro. Dicho en otros términos, surgen cuando un grupo de personas, con independencia o no de la posición formal que ocupen en la organización, se unen entre sí para sacar adelante un tema, una decisión, un acontecimiento, para promover determinados valores en la organización; en definitiva, para luchar con vistas a que sus intereses pasen a formar parte de los objetivos del centro escolar (Bacharach y Lawler, 1980; Hoyle, 1986, 1988; Ball, 1987; Bacharach y Mundell, 1993).

Por otro lado, estos grupos no siempre son claramente patentes y localizables en la organización, pues, como se ha señalado, las interacciones políticas se sitúan frecuentemente en el plano de lo implícito y oculto. Que existan grupos de interés y estén tratando de ejercer influencia no significa, pues, que estén constituidos de modo explícito. Además, su existencia no siempre será conocida por todos los miembros, pues aunque algunos se implican abiertamente en la micropolítica del centro, otros quizá permanezcan al margen, se impliquen escasamente en los asuntos escolares, o muestren posturas de pasividad. Ello no significa, desde luego, que no actúen micropolíticamente, pues como han señalado algunos autores (Gronn, 1986; Anderson, 1990; Jares, 1995, 1996; McCalla-Chen, 2000) la no-acción, la no-toma de decisión, la ocultación de conflictos, la pasividad también tienen un significado micropolítico en la organización.

Además de que los grupos de interés que coexisten en el centro escolar no son siempre realidades visibles, explícitas y fácilmente discernibles, tampoco están siempre *activados*. Como han señalado Earle y Kruse (1999), refiriéndose a las relaciones micropolíticas entre docentes, los grupos de personas formados en torno a ciertos valores y compromisos ideológicos compartidos (por ejemplo, considerar que la enseñanza ha de contribuir a desarrollar al alumno en todas sus facetas o entender que ha de centrarse en desarrollar únicamente sus habilidades intelectuales) suelen vivir en una calma superficial, o en un estado de *coexistencia armada* (Ball, 1989). Cada profesor individualmente considerado, absorbido como está por el trabajo cotidiano con sus alumnos, quizá evite entrar en conflicto con sus compañeros de departamento o equipo acerca de otros planteamientos o formas de práctica educativas diferentes a las habituales. Así, en la cotidianeidad del funcionamiento del centro, el nivel de conflicto visible puede ser mínimo. Pero esa aparente calma se puede alterar en cuanto aparezca algún elemento nuevo: por ejemplo, un nuevo director, o una reforma a gran escala en la que se ve implicado el centro. Esos elementos, que suponen cambios o posibilidades de cambio, suelen sacar a la superficie conflictos subterráneos, diferencias encubiertas u obscurecidas por la rutina de la vida escolar, pues pueden amenazar intereses ideológicos que se hayan venido manteniendo de forma tácita por un departamento o por un equipo de ciclo, por ejemplo. Ante tal amenaza percibida, los profesores se sienten impelidos a hacer más explícitos sus planteamientos, como también a movilizarse y tratar de influir en las decisiones y asuntos escolares que les conciernen directamente.

3.3. Las estrategias utilizadas para promover intereses

Cada grupo de interés tiene sus propósitos y utilizará ciertas **estrategias** para lograrlos, entendiendo por tales los diversos procedimientos que pondrán en juego para satisfacer

sus intereses o para lograr sus fines. Éstos pueden ser formales o informales, y también explícitos o implícitos, pero en todo caso serán acordes con la visión o percepción del individuo o grupo acerca de cuál es el papel, responsabilidad y expectativas respecto al aspecto o tema en liza. En ese sentido, podría decirse que las *luchas*, también las cooperaciones y pactos, en la organización mantienen una cierta lógica interna, aunque puedan parecer incomprensibles a un observador externo.

Las estrategias micropolíticas que desarrollan grupos o individuos particulares en cada centro escolar son múltiples, y, lógicamente, dependerán del contexto particular en que operen, así como de sus expectativas respecto a aquello por lo que se está *luchando*, como también de las posibilidades de influencia que se atribuyen en la organización. Algunas estrategias referidas en la bibliografía sobre el tema (Baldridge, 1983; Hoyle, 1986; Bardisa, 1997) son tan conocidas como, por ejemplo, las siguientes:

- desplazar el tema central de una reunión, centrándose en una cuestión próxima;
- controlar o distorsionar información sobre un tema;
- controlar reuniones: cuándo, qué temas, en qué orden;
- imponer determinadas reglas y procedimientos;
- implicar en una determinada faceta o decisión organizativa a aquellos cuyo apoyo es necesario, o a aquellos cuya oposición hay que neutralizar;
- ignorar o resistirse pasivamente a ciertos acuerdos tomados en órganos de decisión importantes en el centro;
- persistir/insistir en un determinado tema para que, aun sin ser prioritario, sea abordado;
- esperar al momento oportuno para proponer una determinada solución a un problema dado o para poner sobre la mesa cierta cuestión;
- buscar apoyos con objeto de no enfrentarse en solitario a los temas, cuestiones, problemas y acrecentar, de ese modo, la presión y capacidad de influencia;
- unirse a grupos de presión externos (por ejemplo, padres) para influir en procesos internos;
- tratar de influir en la composición de las comisiones o grupos que en un determinado momento se constituyen en el centro para abordar asuntos específicos, o bien tratar de pertenecer a ella;
- etc.

Las políticas interpersonales entre profesores de las que hablan Blase (1987) y Anderson y Blase (1994) constituyen un buen ejemplo de las estrategias que emplean. Según los mencionados autores, los docentes desarrollan, a lo largo de su trayectoria profesional, determinadas orientaciones políticas interpersonales respecto a sus interacciones con sus compañeros. Tales políticas interpersonales son calificadas por Blase como *positivas* o *negativas*. Las primeras se caracterizan por ser relaciones diplomáticas cuyo propósito no es otro que cultivar la cohesión entre el profesorado. Los profesores van aprendiendo que en el centro, dadas las diferentes posturas de valor entre los colegas y las distintas sensibilidades y modos de reaccionar a las críticas, es fácil que se desencadenen conflictos y divisiones entre ellos. De modo que utilizarán diferentes estrategias orientadas a presentar un talante diplomático y a mantener un cierto sentido de mutualidad y reciprocidad, aunque sea frágil. Estrategias de esta naturaleza son, por

ejemplo: saber «morderse la lengua y sonreír» en lugar de mostrar abiertamente agresividad o cólera; ser amigable, o poner mucho énfasis en ser visto y considerado como amistoso; mostrar apoyo, a través de actuaciones como compartir materiales instructivos, ayudar a un compañero a cubrir alguna clase, ofrecer consejo a otro profesor sobre alumnos u otras situaciones difíciles, reconocer públicamente los logros de un colega, etc. Por su parte, las políticas interpersonales en las que predominan estrategias como la confrontación, la agresividad pasiva, las conductas de ingratitud, las cuales provocan niveles más bajos de confianza, apoyo, amistad, o un creciente conflicto, son consideradas por los profesores, de acuerdo con las investigaciones de este autor, como políticas negativas.

Los ejemplos anteriores son muy concretos y específicos, e incluso sacados de contexto, pero pueden ilustrar acerca de la multiplicidad de estrategias que se ponen en juego en la vida cotidiana del centro escolar.

Algunos autores más que describir procedimientos o actuaciones particulares y concretas que utilizan los individuos/grupos en el centro escolar para influir en él, como los que acabamos de referir, aluden a este aspecto de la micropolítica en términos más genéricos y globales. Por ejemplo, Bacharach y Mundell (1993, cit. en González, 1998) señalan que las personas y grupos de interés en un centro adoptarán estrategias distintas en función, básicamente, de dos aspectos: 1) la cantidad de poder que puedan movilizar y 2) la compatibilidad de intereses por los que se mueven. En tal sentido, en unos casos se unirán a otros grupos de interés que tengan intereses similares, formando una coalición; en otros, negociarán con aquellos cuyos intereses son divergentes pero de los que necesitan apoyo para alguna cuestión específica o en algún momento; o se enfrentarán a otros grupos y entrarán en conflicto para defender sus posturas.

3.4. El poder y su utilización en la organización

Cuando decimos que los grupos de interés o individuos –cada uno con sus metas, planteamientos y concepciones– utilizan diversas estrategias para conseguir que sus intereses pasen a ser adoptados por la organización, en el fondo no estamos hablando sino de poder y de cómo los miembros en la organización se movilizan para utilizarlo.

No vamos a detenernos aquí en detallar las múltiples acotaciones conceptuales, análisis y discursos en torno al poder en la organización. En relación con el aspecto del que se habla en este capítulo, únicamente se señalará que el poder en la organización puede provenir de diversas fuentes, que utilizarán unos u otros individuos o grupos, de modo que en los centros escolares se desarrolla de muchas formas.

Como ya vimos en el Capítulo 1, la perspectiva micropolítica, a diferencia de la técnico-racional, no equipara poder y autoridad. En tal sentido, cuando nos referimos aquí a poder, no estamos hablando sólo de la autoridad formal: ésta proviene del hecho de ocupar un cargo en la estructura formal de la organización, es decir, es un poder cuya fuente es estructural; pero en los centros escolares también existen y se ponen en juego otras formas de poder que no siempre son explícitas, sino, con frecuencia, ocultas.

Para comprender las dinámicas de poder que se desarrollan en una organización, hemos de diferenciar entre dos grandes tipos de poder: la autoridad y la influencia, que

representan, a su vez, la faceta formal e informal del mismo en la organización (González, 1998). Los rasgos que caracterizan a ambos tipos de poder quedan sintetizados en el siguiente cuadro:

AUTORIDAD	INFLUENCIA
• Aspecto formal-estructural y estático del poder en la organización: deriva de la posición, que es la que le confiere legitimidad	• Aspecto informal, tácito y dinámico del poder en la organización
• Poder que se asienta en el derecho formalmente sancionado de tomar decisiones que afectan a los demás	• Poder que se asienta en la capacidad de conformar decisiones a través de medios informales
• Supone sumisión involuntaria por parte de los miembros de la organización, y es unidireccional: de arriba abajo	• Implica sumisión voluntaria, y no conlleva necesariamente una sumisión superior-subordinado: se puede influir de arriba-abajo, de abajo-arriba, lateralmente
• Opera mediante normas y procedimientos sancionados formalmente	• Opera por medio de procesos de intercambio, persuasión, manipulación y negociación de significados
• Su fuente es únicamente estructural, y está claramente delimitada su amplitud y legitimidad	• Puede provenir de distintas fuentes, y su amplitud, dominio y legitimidad son más ambiguos

Cuadro 8.1. *Rasgos básicos de la autoridad y la influencia.*

En el cuadro anterior queda puesto de manifiesto que, a diferencia de la autoridad, la influencia constituye un tipo de poder que proviene de diversas fuentes. Algunas de ellas son, por ejemplo, las siguientes (Morgan, 1986; Santos Guerra, 1994b; González, 1998):

- **La habilidad para controlar los recursos**, particularmente si éstos son escasos, pues quien puede conseguir ayudas, distribuir materiales, manejar tecnología, disponer de programas de trabajo, etc., tiene o cuenta con una fuente de poder.
- **La habilidad para usar las normas, reglamentos, y procedimientos en beneficio propio,** ya sea por parte de los que ocupan cargos superiores –que pueden obligar a cumplirlas y utilizarlas para ejercer control sobre los miembros de la organización– ya por parte de quienes no estén en la jerarquía, que pueden reinterpretarlas y quebrantarlas provocando, incluso, que normas que se han diseñado para dinamizar la actuación organizativa terminen siendo utilizadas para bloquearla.
- **El acceso y control de conocimiento e información**, ya que quien puede controlar, seleccionar, filtrar, resumir, cerrar canales de información está en mejor situación para configurar la definición de las realidades organizativas y ese hecho les confiere poder.
- **La habilidad para influir en los procesos que conducen a la toma de decisiones,** pues los miembros o los grupos que puedan influir más en la dinámica de toma de decisión tendrán más posibilidades de afectar 'políticamente' a lo que sucede

en la organización. El control de los procesos de toma de decisión abarca aspectos como, por ejemplo:

a) Controlar el «antes» de la decisión o los preparativos de la misma: por ejemplo, retrasar el momento de enfrentarse a un tema; desviar la atención hacia otros temas evitando así que ciertas cuestiones no constituyan el núcleo central de la situación de decisión; crear un estado de opinión; alertar a los asistentes respecto a la trascendencia de la decisión a tomar; conseguir que asistan los miembros que son partidarios de una determinada decisión, etc.

b) Controlar el proceso de decisión propiamente dicho, ya sea porque alguien puede influir en la vertiente *temporal* del proceso (cuándo se toma la decisión), controlando, por ejemplo, si un determinado tema se discute de lleno al principio o al final de la reunión; ya sea porque puede influir en la vertiente *estratégica* (cómo se procederá para tomar la decisión), incidiendo en cómo se va a abordar y discutir el tema: cómo y cuándo se plantea una votación; si se toma la decisión y luego se informa a las partes implicadas; si se forma una comisión con representantes de las partes implicadas para que hagan propuestas; si se preparan informes para discutir el tema; si se enfatiza la importancia de ciertas barreras o problemas; etc.; o porque pueda influir en la vertiente *psicológica*, cuando por ejemplo se dispone de información previa sobre qué piensan/sienten los miembros del grupo; qué planteamientos se enfrentan; qué intereses están en juego, etc., con vistas a plantear argumentos y posturas en uno u otro sentido.

- **El control de la organización informal** es otra fuente de poder. A través de las redes relacionales informales que se desarrollan en una centro, señala Santos Guerra (1994), se puede ejercer influencia interpersonal, adquirir información básica para el desarrollo de los propios intereses, así como fraguar alianzas y coaliciones, controlar ciertas situaciones conflictivas y, en definitiva «hacer política de pasillo». Todo ello confiere poder a quienes conocen y se mueven bien en el plano informal de la organización.
- **El simbolismo y dirección del pensamiento** es otra fuente de poder. Está relacionada con la capacidad de persuasión y, quizás, control ideológico, que pueden ejercer ciertas personas o grupos, reorientando la percepción, las creencias, la escala de valores de la organización; en definitiva alude a la capacidad de ciertas personas respecto a lo que otros puedan hacer o pensar.
- **La dirección de las relaciones de género**: la predominancia de estereotipos masculinos frente a los femeninos contribuye a que el acceso a posiciones de poder y 'prestigio' dentro de la organización sea más fácil para unos que para otras. Las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres en la escuela están marcadas por pautas sexistas (Ball, 1989; Santos Guerra, 1994b, Santos Guerra y otros, 2000).

La distinción entre autoridad e influencia es útil para comprender que en el seno de la organización escolar el poder de las figuras que tienen autoridad está constreñido, como también puede verse multiplicado, por otras fuerzas, ya que no sólo existe un poder formal sino otras formas de poder que funcionan al margen o en combinación con éste. Así, personas o grupos, con sus particulares intereses, creencias, o metas, aunque no

ocupen cargos de autoridad, también tienen acceso a varias fuentes de poder que podrán utilizar para influir en la vida y acontecimientos de la organización, unas veces por acciones directas, otras, quizás, por acciones implícitas o más sutiles.

El poder en la organización, en definitiva, no puede identificarse con la autoridad, ni circula siempre por los canales formales. Por el contrario, puede hacerlo en diversos sentidos y materializarse y operar en muy diversos contextos y situaciones. Es, de ese modo, un elemento consustancial a la vida organizativa, materializado en múltiples aspectos de la misma, como, por ejemplo: los modos dados por sentado de relacionarse y trabajar con los colegas, con los alumnos o con los padres; el lenguaje que se utiliza para hablar del centro y del trabajo que se lleva a cabo en él; los conflictos que se silencian y se soterran; las dinámicas de participación que no van más allá del mero ritual; los consensos alcanzados por consentimiento o por temor a la sanción personal o profesional, etc.

4. ¿Qué implicaciones podemos extraer?

Los centros escolares no son «balsas de aceite» siempre guiadas por el consenso. En ellos operan estructuras sutiles de poder y se desencadenan conflictos o tensiones, a veces explícitas y con más frecuencia implícitas y ocultas, sobre aspectos problemáticos de la vida escolar. No es infrecuente que en relación con cuestiones como, por ejemplo, cuáles han de ser las líneas de actuación del centro, o cuáles sus prácticas curriculares y de enseñanza, coexistan diversas visiones e interpretaciones de lo que debe hacerse, cómo y por qué.

No pasar por alto que en los centros escolares ocurren dinámicas micropolíticas en las que entran en juego intereses, concepciones, valores, capacidad de influencia, etc., y admitir que éstas constituyen un elemento consustancial a la vida y funcionamiento de los mismos, conlleva algunas implicaciones (González, 2002a) que se comentan seguidamente:

- Aunque posiblemente todos sabemos de modo más o menos implícito que estamos rodeados de políticas, es preciso desvelar abiertamente su significado (Earle y Kruse, 1999): sacar a la luz, explorar y explicitar cuáles son las redes de poder e influencia que atraviesan al centro, cuáles los espacios formales e informales en los que se están defendiendo determinados intereses y, en definitiva, las relaciones de poder existentes en él.

Desvelar los significados de la micropolítica del centro es una vía para que sus miembros tomen conciencia de que a través de las relaciones cotidianas que se desarrollan en el centro escolar, sean éstas más o menos complejas, inestables e impredecibles o más o menos visibles en todo su significado y amplitud, se mantiene y ejerce el poder, también el control, y para comprender y aceptar que ambos, así como el conflicto, las alianzas, las posturas diversas, etc., desempeñan un papel destacable en la organización.

Pero la exploración y análisis de la realidad organizativa desde una óptica micropolítica no habría de constituir sólo un mecanismo para tener una comprensión más profunda y rica de la realidad en la que se está inmerso, sino también una ocasión y oportunidad para:

– cuestionar formas organizativas que quizá sólo beneficien a algunos;
– sacar a la luz y analizar críticamente desde ciertos parámetros valorativos (la igualdad, el bien común, la no discriminación, la dignidad de las personas, o la participación

democrática) las prácticas educativas llevadas a cabo en el centro, así como las creencias sobre las que se asientan;

– examinar procesos y resultados educativos que, quizá, están siendo injustos y no equitativos (por ejemplo, porque ahogan la presencia de voces e intereses múltiples, porque impiden el examen y reflexión crítica sobre las creencias que sostienen ciertas actuaciones organizativas, o porque constituyen una barrera para desarrollar una buena educación para todos los alumnos) (González y Escudero, 2000).

• En segundo lugar, mirar a nuestros centros desde una lente micropolítica nos ayudará a comprender que los procesos de mejora escolar son complejos y no exentos de tensiones. No consisten en trasladar lineal y automáticamente las prescripciones provenientes de la administración, o aquellos planes formalmente establecidos por quienes dirigen el centro, pasando por alto o *arrasando* las diversas voces, intereses, percepciones, muchas veces en conflicto y en competición presentes en la organización. Un director, por ejemplo, aunque puede promover una determinada definición de la situación o una línea política para el centro, no es el único que tiene una idea o concepción de cómo deben ser las cosas. No tiene mucho sentido, pues, que la imponga, pues en el mejor de los casos obtendría falsos consensos, es decir, adhesiones superficiales que luego se resquebrajan en la práctica. Cuando ciertos miembros y sectores del centro, particularmente si tienen capacidad de ejercer influencia en él, mantienen puntos de vista divergentes, se muestran indiferentes, o defienden intereses contrarios a principios y propuestas de mejora que no se han discutido o clarificado de modo conjunto y convenientemente, las micropolíticas serán, previsiblemente, una barrera en el desarrollo del centro.

En tal sentido, es importante cuidar expresamente la clarificación conjunta de lo que deba ser el centro y la educación que ofrecerá, así como las consiguientes decisiones y prácticas que ello conlleva. Clarificar supone hablar de ello en el centro, acceder a ideas y valoraciones diferentes, negociar significados e implicaciones, precisar cómo se traducirán a la práctica. Hacerlo conjuntamente conlleva cuidar de modo expreso que las ideas, concepciones y prácticas de los diversos miembros de la organización se hagan públicas, se puedan contrastar, deliberar sobre ellas, criticar constructivamente, así como negociar y establecer márgenes razonables de interpretación personal, que habrán de existir, pero también mínimos (por ejemplo, sobre procesos de trabajo en el centro y aula) que habrían de ser vinculantes para todos.

El clima micropolítico del centro, en definitiva, no tiene que ser un impedimento para la mejora del mismo, si bien es importante –aunque no sencillo– que los modos de afrontar las tensiones presentes en la organización no constituyan una barrera y posibiliten que sus miembros puedan concentrar y orientar sus correspondientes poderes e influencias en el desarrollo de las metas y proyectos de mejora.

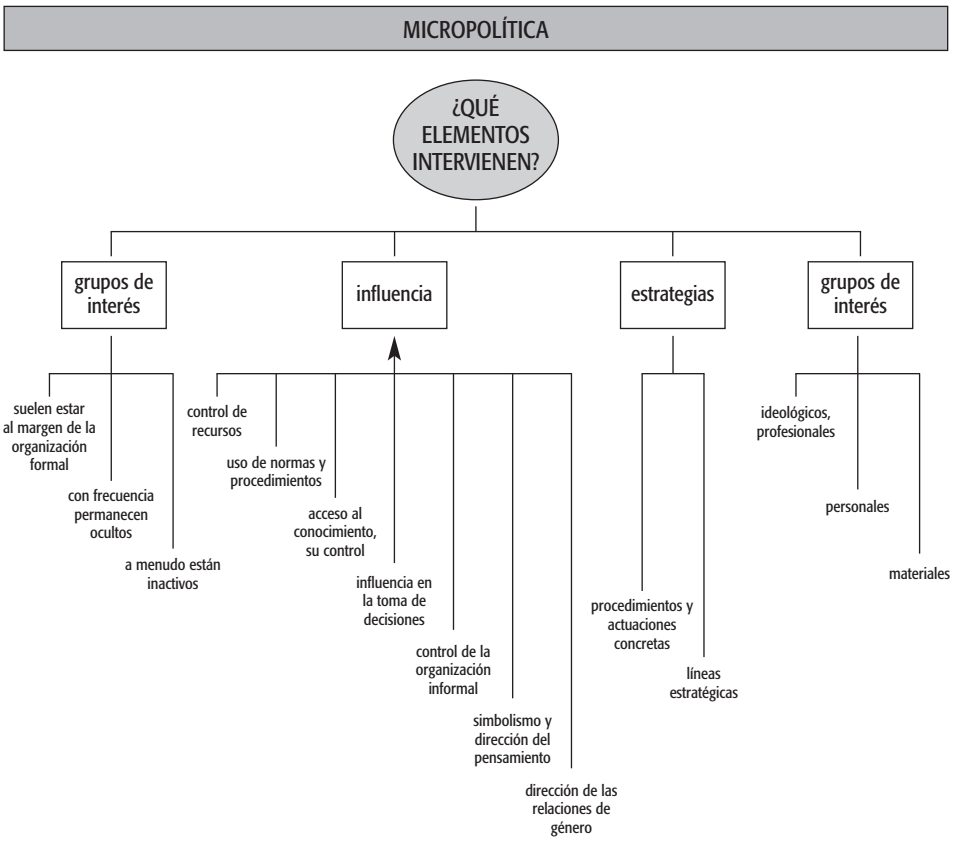
• La comprensión de los centros como organizaciones micropolíticas nos advierte de la necesidad de desarrollar procesos de toma de decisión compartida, en los que no sólo se aborden cuestiones burocráticas, anecdóticas y superficiales a la vida del centro o se ratifiquen decisiones ya tomadas de antemano, sino cuestiones importantes para la práctica: qué centro buscamos, qué finalidades, qué currículum, qué enseñanza, qué relaciones profesionales. Los procesos de toma de decisión partici-

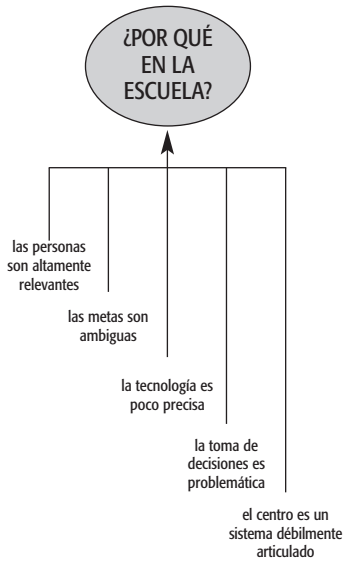
pativos han de constituir oportunidades para el diálogo, para exponer y plantear opiniones y posturas, analizarlas, deliberar y dialogar sobre ellas, clarificar, cuestionar y decidir conjunta y responsablemente.

- Para concluir, explorar nuestra realidad organizativa con una lente micropolítica y percatarnos de que en los centros escolares existen múltiples hilos desintegradores y muchas tensiones entre individuos y grupos, ha de llevarnos a admitir que cualquier intento de unificar el centro en torno a metas compartidas, a ideologías unificadoras, o a proyectos de trabajo aglutinadores no es nunca definitivo y cerrado, sino, más bien, provisional, pues siempre estarán abiertas a sucesivos reajustes y redefiniciones. Como señalan Earl y Kruse (1999), la micropolítica nos enseña a apreciar las metas comunes provisionales, que surgen a través del conflicto y la negociación: «*Un bien común provisional puede ser lo mejor que podemos esperar de cualquier colectivo humano compuesto por una pluralidad de individuos y grupos*».

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis del capítulo





• Cuestiones para la reflexión

1. En el ámbito de la Organización Escolar, como disciplina científica, no siempre se ha reconocido la faceta micropolítica de los centros escolares. Utilice la información del Capítulo 1 para justificar por qué.
2. Piense y comente la siguiente afirmación: Aunque hay interdependencia entre las diversas partes de la organización, cada una puede tirar y estirar con intereses separados, en tensión dinámica, unos frente a otros: cada parte trata de lograr sus propias preferencias y objetivos. De ahí que el conflicto sea algo normal y natural.
3. Desde su experiencia como alumno, o como profesor, describa dos acontecimientos que hayan acontecido en un centro escolar en que esté pensando, que pongan de manifiesto, respectivamente, las relaciones de autoridad entre los miembros de la comunidad educativa y las relaciones de influencia en el centro. Trate de analizar tales acontecimientos utilizando los conceptos básicos que se manejan en este capítulo.

• Lecturas recomendadas

BALL, S. (1989): *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Madrid: Paidós-MEC.

Libro en el que se presenta la micropolítica como una perspectiva «alternativa» para analizar y comprender las organizaciones escolares. A lo largo de sus capítulos se abordan diversos asuntos organizativos tomando como base la actividad micropolítica: la dirección, el liderazgo, el cambio, los recursos y las relaciones, etc.

BARDISA R. T. (1997): Teoría y práctica de la Micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación, 15*. Pp. 13-52.

Ofrece una panorámica de la perspectiva micropolítica en el estudio de las organizaciones escolares y una descripción y análisis de los diversos elementos y dinámicas implicados en ella, con particular referencia a nuestros centros escolares.

GONZÁLEZ, M.ª T. (1998): La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación, 316*. Pp. 215-240.

Ofrece una caracterización de los centros docentes como organizaciones políticas y recoge diversos modelos y ámbitos de la micropolítica. Analiza los distintos elementos básicos que entran en juego en ella: sus contenidos, los sujetos implicados, las dinámicas de poder, las formas de *lucha*, etc.

JARES, X. (1996): El conflicto: Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares. En G. Domínguez Fernández y J. Mesanza López (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española. Pp. 233-262.

Se presentan diversas concepciones del conflicto (negativa y patológica; subjetivista; positiva y transformadora), se explican las razones de la naturaleza conflictiva de los centros escolares y la mutua influencia entre contexto organizativo y conflictividad, y se comentan las ventajas que para el desarrollo de la organización tiene la perspectiva positiva del conflicto

SANTOS GUERRA, M. A. (1994): Cultura y poder en la organización escolar. En M. A. Santos Guerra: *Entre bastidores. El lado obscuro de la organización escolar.* Málaga: Aljibe. Pp. 199-298.

Capítulo en el que se habla del poder en la organización escolar, como fenómeno ligado a la cultura, subculturas y contraculturas que se desarrollan en ella. A lo largo del mismo se comentan diversas cuestiones ligadas al poder: sus facetas, sus mecanismos de circulación, sus dimensiones, sus fuentes, etc.

CAPÍTULO 9

Los centros escolares como contexto de trabajo profesional

Antonio Portela Pruaño

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR

- Comprenderá el significado y relevancia del contexto del trabajo docente y, en particular, de dos dimensiones decisivas del mismo: ocupación (especialmente, como profesión) y organización (especialmente, como organización burocrática y como organización colegial).
- Se introducirá en la caracterización de las profesiones, siendo consciente de la problemática que conlleva equipararla a un conjunto de atributos.
- Conocerá la problemática asociada a la caracterización del trabajo docente como profesión.
- Entenderá la incidencia que el centro escolar considerado como organización burocrática tiene sobre la labor docente, particularmente al ser ésta considerada una profesión.
- Conocerá los caracteres asociados a las diferentes organizaciones colegiales, así como constatará su adecuación al modelo de trabajo profesional.

1. EL TRABAJO DOCENTE Y SU CONTEXTO

No es muy común considerar a los profesores como personas que, sencillamente, realizan un trabajo, al menos en una medida similar a otras ocupaciones: es lo que ocurre cuando, por ejemplo, se piensa que están acometiendo una tarea desinteresada, altruista e incluso caritativa (lo que, curiosamente, también se asocia a las profesiones), o cuando se les considera como una especie de agentes culturales (Tipton, 1983; Watson, 1995; Louis, Kruse y Bryk, 1995). Pero, como Connell (1985: 69) afirma en una frase bastante difundida, *«los profesores trabajan, la enseñanza es trabajo y la escuela es un lugar de trabajo»*. Cabe convenir, en un sentido más específicamente relevante a las cuestiones que aquí van a ser planteadas, que tal como ocurre en muchas de esas otras ocupaciones, los profesores hacen un trabajo, y suelen hacerlo en unas organizaciones concretas, que son sus lugares de trabajo habituales (Tipton, 1983). Conviene tener presente desde este preciso momento, sin embargo, que el trabajo y el contexto donde es realizado constituyen dos aspectos inextricablemente relacionados que se determinan mutuamente, tal como se tratará de que quede puesto de manifiesto a continuación.

1.1. Trabajo y contexto de trabajo

1.1.1. Consideraciones preliminares

Generalmente, el **trabajo** es algo que ocupa una parte esencial de nuestras vidas, no sólo de las de los profesores. Trabajar no es, pues, algo que caracterice singularmente a los profesores. Aquí conviene ya comenzar a tener presente que la noción de trabajo es notablemente comprehensiva y compleja, lo que a menudo conduce a la ambigüedad: al poder ser aplicada a tantas cosas y tan diferentes, admite variadas interpretaciones que incluso acaban suscitando la confusión.

En un sentido muy general, el trabajo constituye una actividad. Más aún, puede considerarse una actividad de carácter transformador (Grint, 1998). Pero, como afirman Noon y Blyton (2002: 4), «*el trabajo viene definido no sólo por la actividad, sino también por las circunstancias bajo las que esa actividad es emprendida*». En efecto, lo que se considera como trabajo depende de circunstancias sociales específicas bajo las cuales las correspondientes actividades son emprendidas; más aún, ello depende de las interpretaciones de que tales actividades y sus circunstancias sean objeto por parte de los afectados. Así, puede considerarse una actividad social, o incluso una construcción social (Grint, 1998).

No es así de extrañar que no sea frecuente pensar en la realización de un trabajo sin un **lugar** en que hacerlo. Antes bien, es común pensar en el trabajo considerando, siquiera implícitamente, el lugar (o lugares) en que es realizado (Johnson, 1990). Lo convencional es considerar que donde se lleva a cabo un trabajo es un lugar físico (Leicht, 1998). Sin embargo, un lugar de trabajo constituye una realidad muy amplia y compleja, que, en todo caso, va más allá de ese lugar físico (Wilson, 1999). Viene a constituir un **contexto** que puede ser identificado con una *«constelación»* de una serie de dimensiones (Johnson, 1990: 12), rasgos físicos (espacio, recursos, seguridad); rasgos estructurales (especialización; autoridad, discrecionalidad); rasgos sociológicos (estatus social, roles, características de colegas o compañeros); rasgos económicos (beneficios materiales, como la remuneración recibida); rasgos políticos (intereses, influencia, presiones); rasgos culturales (valores, normas, rituales); rasgos psicológicos (motivación, satisfacción, estrés).

Este conjunto de rasgos resulta relevante para el trabajador cualquiera que sea el escenario en el que haga su trabajo. No obstante, ciertos factores tienden a adquirir una importancia más destacada según el tipo de trabajo realizado. Así, por ejemplo, el estatus puede ser de particular interés para quienes suelen desempeñar un trabajo semi-profesional, como también puede considerarse un atributo central del trabajo profesional. Por lo demás, conviene no dejar de tener presente que los límites entre las categorías empleadas para agrupar factores están ciertamente desdibujados, así como que entre éstos se producen interacciones notablemente significativas que confieren carácter singular a un determinado lugar de trabajo.

De todos modos, el carácter que reviste un lugar de trabajo viene determinado, ante todo, por las tareas y tecnologías del trabajo en él realizado; esto es, viene determinado, ante todo, por lo que en él tiene que hacerse, junto a las técnicas e instrumentos empleados para su realización. Ahora bien, viene también significativamente determinado por condiciones históricas y sociales. Esto sería igualmente aplicable a la enseñanza: las características de la tarea y la tecnología propias de la enseñanza, junto con sus particulares

condiciones históricas y sociales, son determinantes de rasgos básicos de los centros escolares (Johnson, 1990). Y, por tanto, de singularidades que éstos presentan con respecto a otros lugares de trabajo.

No obstante, hay que reconocer que, aunque el trabajo es similar en lugares de trabajo similares, las diferencias entre éstos no sólo son importantes, sino también comunes. Ello es igualmente aplicable a los centros escolares, que presentan notables semejanzas de un sitio a otro al tiempo que mantienen importantes diferencias entre ellos. Y es que, en efecto, el trabajo realizado es, fundamentalmente, el mismo, pero las prácticas varían. Estas diferencias responden, sobre todo, a las particularidades que acaba presentando cada uno de los lugares de trabajo. Ciertamente, al igual que el carácter del trabajo realizado determina el carácter del lugar de trabajo, el carácter de cada lugar de trabajo es determinante no ya sólo para quienes trabajan en él sino, especialmente, para lo que éstos hacen en él. En general, se tiende a pensar que el lugar de trabajo afecta significativamente al trabajo que se realiza en él. Puede afirmarse, en fin, que cada lugar de trabajo no constituye un mero receptáculo para lo que se hace en él; antes bien, interactúa con lo que allí se hace.

1.1.2 Ocupación y organización como contexto de trabajo

Pese a su comprehensividad y complejidad, el trabajo va adoptando unos patrones, siquiera subyacentes; en otras palabras, experimenta un proceso de estructuración (Watson, 1995; Whalley y Barley, 1997). Y si adopta unos determinados patrones en nuestras sociedades, es debido, fundamentalmente, a que es tipificado en ocupaciones y tiene lugar en organizaciones formales, a menudo burocráticas.

En efecto, **ocupaciones** y **organizaciones** constituyen **condiciones contextuales** que han tenido especial repercusión en el proceso de estructuración del trabajo. Específicamente, pueden ser consideradas como «*marcos culturales*» que «*reflejan el contexto institucional en que el trabajo es organizado*» (ibíd.: 25 y 27). El trabajo docente no es aquí una excepción: al igual que ocurre en otros muchos casos, es común referirlo a una ocupación, hasta el punto de considerar la enseñanza como tal (por ejemplo, Lortie, 1975; Spencer, 2001), y a una organización, que paradigmáticamente es la escuela.

En un sentido muy general y elemental, una **ocupación** viene a representar un tipo de trabajo. Estructurar el trabajo conforme a criterios ocupacionales significa hacerlo atendiendo al tipo de trabajo realizado (Watson, 1995). En un sentido más preciso, sin embargo, una ocupación representa un conjunto de puestos de trabajo considerados similares e incluso equivalentes (Tilly y Tilly, 1998). La semejanza identificable entre ellos reside en una constelación de rasgos y atributos comunes, que es la evocada por la tipificación de que son objeto, a la cual se aplica una denominación identificativa (Barley, 1996; Rothman, 1998). Ciertamente, esa semejanza estriba, ante todo, en las tareas básicas que reciben dedicación regular en ellos. También está referida a los conocimientos y habilidades con las que es preciso contar para hacerlas. Pero es asimismo extensible a otros rasgos como el género que predomina entre quienes las llevan a cabo, o incluso tradiciones y valores que llegan a compartirse. Como consecuencia de la relevancia que adquieren estos rasgos comunes interrelacionados, los límites de una ocupación rebasan no ya sólo el puesto de trabajo, sino las organizaciones e incluso los sectores (a diferencia de lo que

ocurre con cada puesto de trabajo, que sería específico de una organización concreta, localizable, a su vez, en un determinado sector): una misma ocupación puede, pues, ser identificada en puestos de trabajo diferentes, organizaciones diferentes e incluso sectores diferentes.

Pero la estructuración del trabajo responde también a la **organización formal** donde es realizado. Más aún, esta forma de estructurar el trabajo es la actualmente predominante en las sociedades industriales capitalistas (Watson, 1995). Aunque prácticamente toda persona que trabaje puede ser asignada siquiera a alguna ocupación, es común que su posición en la organización (u organizaciones) donde trabaje adquiera más relieve: es frecuente conferir más importancia a la organización donde se trabaja que a la ocupación en que el trabajo está encuadrado. En general, esta situación no hace sino reflejar que la organización ha ido, en general, cobrando relevancia sobre la dedicación de una persona a unas determinadas tareas y los conocimientos y experiencia que atesora para realizarlas.

Estructurar el trabajo conforme a criterios organizativos implica, básicamente, organización de unas tareas y organización de aquellos individuos (junto con el equipamiento que normalmente utilizarán) de los que depende su realización (Herdberg, 1973, cit. en Berg y Söderström, 1988). Lo típico será que una serie de tareas sean ideadas y diseñadas a la luz de unos fines, así como que esas tareas correspondan a determinados individuos, entre los que habrá quienes que, además, se ocuparán de coordinar y controlar los esfuerzos de quienes lleven a cabo dichas tareas (a menudo, individuos diferentes a los primeros), e incluso determinarán su reclutamiento y remuneración de estos últimos (Watson, 1995).

En este punto, conviene tener particularmente presente que algo que suele conferir un particular carácter al trabajo que tiene la organización por contexto es la relación de empleo. Considerar a la organización como entorno de trabajo implica reconocer que ese tipo de relación es básico y decisivo entre las múltiples formas que adoptan las relaciones que se producen en el seno de numerosas organizaciones (Jaffee, 2001). Esta circunstancia tiene importantes implicaciones. Naturalmente, lo que aporta el trabajador a la organización es, básicamente, fuerza de trabajo: expresado con mayor sencillez, energía y esfuerzo físico y mental. Pero esta contribución no puede ser equiparada a ningún bien tangible susceptible de ser disociado del individuo que la presta. Antes bien, resultan virtualmente indivisibles tal contribución y quien la presta. Precisamente por ello, es común que el individuo, considerado en su globalidad, pase a formar parte de la organización, a fin de poder realizar el trabajo correspondiente. Sin embargo, ese trabajador continúa siendo capaz de ejercer un considerable grado de control sobre las energías físicas y mentales que invierte en su trabajo, a lo cual hay que unir la circunstancia, no menos importante, de que es *«un factor de producción consciente y reflexivo»* (ibíd.: 26) y tiene capacidad de respuesta (a diferencia de lo que ocurriría con otros factores de producción, más homogéneos, predecibles y susceptibles de estandarización): podrá ser consciente de lo que hay a su alrededor, en particular del contexto y condiciones en que realiza su trabajo, y responderá a estas condiciones y circunstancias, ya sea de modo estrictamente individual y/o colectivo.

Conviene aclarar que, en todo caso, no cabe hacer una equiparación directa y lineal entre contexto de trabajo y organización. En efecto, el contexto de trabajo no necesariamente

ha de ser una organización. A la inversa, la organización no constituye necesariamente, para todos sus miembros, un contexto al que acuden a realizar un trabajo. Con todo, es común que las organizaciones –como es el caso de los centros escolares– constituyan lugares de trabajo, al menos para una parte significativa de aquellos a quienes involucra. Por lo demás, el interés por considerar los contextos de trabajo como organizaciones ha sido creciente, particularmente en determinados periodos (Thompson, 1989). Habría que tener presente, no obstante, que considerar a las organizaciones desde este punto de vista implica considerar sólo un determinado aspecto de las mismas (Berg y Söderström, 1988). Por consecuencia, la organización puede considerarse siempre como algo que va más allá de un contexto de trabajo.

Ocupación y organización constituyen ámbitos, en parte, complementarios y, en parte, rivales entre sí (Watson, 1995). En todo caso, uno y otro interactúan en el contexto del trabajo cotidiano (Lounsbury y Kaghan, 2001). A fin de cuentas, una situación laboral muy común ha venido siendo trabajar empleado en una organización desempeñando una ocupación. Pero, en particular, es importante no dejar de tener presente que las ocupaciones han tenido el siguiente uso:

> *«... reunir puestos de trabajo en ocupaciones ha hecho que cobren importancia las obligaciones que los trabajadores adquieren hacia quienes los emplean. Decir que dos personas pertenecen a la 'misma' ocupación significa que es prácticamente equivalente lo que pueden exigirles quienes les dan empleo, no que vayan a hacer el mismo trabajo»* (Tilly y Tilly, 1998: 26).

Ahora bien, aun teniendo que ajustarse a la tipificación que se le demande a fin de poder acceder a un puesto de trabajo en una organización o mantenerlo, lo que el trabajador acredita al respecto constituirá sólo, en el mejor de los casos, una reducida faceta de su persona, que globalmente pasa a formar parte de la organización (Jaffee, 2001).

2. La profesión como contexto ocupacional del trabajo docente

2.1. Profesiones: conceptuación

Ha sido común que la estructuración del trabajo conforme a criterios ocupacionales adquiriese especial relevancia bajo dos circunstancias (Watson, 1995):

- cuando las tareas asociadas a ciertos puestos de trabajo están característicamente vinculadas a los mismos, lo que ocurre –por ejemplo– cuando llegan a ser «*públicamente visibles*» (p. 172), como ocurriría en el caso de los profesores;
- cuando las tareas ligadas a un determinado tipo de trabajo son de tal naturaleza que son quienes las realizan (por tanto, los miembros de la ocupación) los que buscan su control, a expensas del control por parte de titulares o altos responsables de las organizaciones, gobierno y administración y/o clientes: como ocurre, idealmente al menos, en el caso de las profesiones.

La noción de **profesión** ha sido definida y, en general, conceptuada de múltiples maneras. Múltiples y diversos son los significados atribuidos a la misma. Por lo demás, es

una noción no ya sólo difícil de delimitar sino también difícil de aplicar. Conviene comenzar destacando que, coloquialmente, una profesión viene a resultar algo prácticamente equiparable a una ocupación (Kritzer, 1999; Leicht y Fennell, 2001). El término sirve entonces para designar una multitud de ocupaciones. Lo singular de lo que se designaría con el mismo reside, básicamente, en dos caracteres:

- En un sentido negativo y más amplio, la profesión es delimitada con relación a lo que representaría su opuesto, la afición; o sea, lo profesional es lo que no responde a la mera afición.
- En un sentido positivo y también algo más preciso, la profesión consiste en trabajar en una determinada línea, como medio de vida, y atenerse a los que son percibidos como unos patrones o estándares de actuación, que pueden estar más o menos definidos.

Una profesión hace referencia a trabajo: *«es, ante todo, un tipo particular de trabajo especializado localizado dentro de un universo laboral mucho más amplio»* (Freidson, 1999: 119). Expresado en términos un poco más precisos, las profesiones estarían situadas en el «*segmento más llamativo de ese amplio universo de trabajo*» «*compuesto por las ocupaciones y empleos llevados a cabo dentro de la economía reconocida oficialmente*« (ibíd.: 119). Más aún, una profesión es una ocupación, como ya se señaló más arriba. Específicamente, puede ser considerada como una ocupación técnica (Guillén, 1990) y como *«ocupación organizada»* (e incluso como la mejor organizada) (Freidson, 2001: 10). En todo caso, y al menos en sentido estricto, no toda ocupación (técnica) reconocida social e incluso oficialmente puede considerarse indefectiblemente como profesión. La profesión constituiría, más bien, un tipo especial de ocupación (Freidson, 1999). Esta posición lleva a asumir, siquiera implícitamente, que las profesiones presentan peculiaridades con relación a otras ocupaciones (y trabajos), lo que contribuye a operar una separación entre las primeras y las segundas, siquiera en cierta medida. Sin embargo, las peculiaridades identificadas en la literatura no concitan un consenso unánime entre los autores.

2.2 Profesión: caracteres

Lo cierto es que, con todo, a esta noción le han sido conferidos significados más restringidos. Así, se ha considerado a la profesión como una categoría ocupacional, o clase de ocupaciones, cuya singularidad suele residir en una serie de rasgos o características que son susceptibles de contextualización (Sykes, 1999).

Con frecuencia, tales rasgos han sido identificados inductivamente, determinando cuáles son las ocupaciones normalmente reconocidas como profesiones (como, por ejemplo, la profesión médica o la profesión legal), y luego tratando de extraer aquellas características comunes que las diferenciarían de otras ocupaciones (Kerr, 1983; Freidson, 1999). Ciertamente, han variado significativamente las características que surgen llevando a cabo este tipo de análisis, pero hay algunas notas caracterizadoras que aparecen con reiteración. A continuación aparecen las más destacadas, agrupadas en las categorías propuestas por Bottery (1994). Entre ellas, la autonomía profesional será objeto de atención preferente, por su relevancia para la organización y gestión de los centros escolares.

2.2.1. Conocimiento profesional

Aquí reside, a juicio de Freidson (1999), la principal diferencia entre las profesiones y todas las demás ocupaciones, la cual hace ocupar a las primeras una posición preeminente con respecto a las segundas. Aquéllas se caracterizan por contar con un conocimiento especializado al que algunos autores atribuyen también el carácter de *«sistemático»* (Bottery, 1994: 117) e incluso *«codificado»* (Sykes, 1999: 229).

Ese conocimiento constaría de una dimensión estrictamente técnica (por ejemplo, conocimiento de métodos y técnicas, que, en el caso de los docentes, puede venir ejemplificado por el conocimiento de técnicas de control de los grupos clase), pero, en todo caso, incorporaría asimismo una dimensión teórica: principalmente, una base de conocimiento abstracto y teórico (esto es, basado en conceptos y teorías caracterizados por su abstracción), que estará complementado por otros conocimientos declarativos y conocimientos factuales (por ejemplo, conocimiento declarativo o factual, que, en el caso de los profesores, puede venir ejemplificado por el conocimiento disciplinar o de teorías pedagógicas) (Freidson, 1999).

Ahora bien, no basta con disponer de todos estos conocimientos; también es preciso aplicarlos con destreza: el ejercicio de las funciones correspondientes a la ocupación requiere no sólo conocimiento, sino un grado considerable de destreza técnica, que se asentará, no obstante, en tal conocimiento. Así, pues, el conocimiento profesional puede considerarse también un *«conocimiento experto»* (Sykes, 1999: 229). Por lo demás, no sólo todos los miembros de la profesión habrían de tener acceso al conocimiento profesional y lo aplicarían, sino que, adicionalmente, sólo ellos tendrían ese acceso y podrían aplicarlo, con lo que lo monopolizarían.

Estos conocimientos son adquiridos en el curso de un periodo prolongado de formación común, que iría más allá de la realización de unos estudios académicos para incluir también experiencias de prácticas guiadas o inducción. Más aún, esos conocimientos habrán de ir siendo enriquecidos continua e indefinidamente. En efecto, el profesional habrá de ir reflexionando sobre su actual nivel de conocimiento e ir introduciendo mejoras en el mismo.

2.2.2. Función social

Una profesión ha de ser objeto de reconocimiento y sanción social (Berg, 1983). En palabras de Bottery (1994: 117), una ocupación *«no alcanzará la consideración de profesión si no desempeña una función que sea percibida por la mayoría de la sociedad como decisiva para su funcionamiento»*. No basta, pues, con la posesión de conocimientos que presenten los rasgos señalados anteriormente, sino que es preciso, asimismo, que su uso desempeñe una función social crucial. Esta última condición, unida a la primera, proporcionará un alto prestigio, elevadas remuneraciones económicas y considerable influencia en aquellos asuntos que conciernan al ámbito en cuestión (particularmente cuando son decididas unas determinadas políticas institucionales y públicas).

2.2.3. Autonomía y discrecionalidad profesional

Watson (1995: 222) llega a afirmar que *«la esencia de la noción de profesión es la autonomía»*. Dada la calidad del conocimiento que atesoran y dados los importantes servicios que prestan a la sociedad con su uso, a las profesiones se les confiere autonomía

(Gitlin y Labaree, 1996; Sykes, 1999). Ésta habría de ser entendida como autoridad para ejercer el control sobre las tareas constitutivas de un trabajo (y, por tanto, las condiciones en que se realizan) por parte de quienes lo llevan a cabo y, en definitiva, por la propia ocupación (Howsam *et al.*, 1976, cit. en Gitlin y Labaree, 1996; Seron y Ferris, 1995; Watson, 1995; Freidson, 1999). Expresado en los términos empleados por Freidson (1970, cit. en Seron y Ferris, 1995: 26), este rasgo puede ser equiparado al *«derecho a controlar el propio trabajo»*. Autonomía, autoridad y control son ideas, pues, que aparecen estrechamente relacionadas en el análisis de las profesiones. Pero, entendida en estos términos, la autonomía profesional reviste, ante todo, un carácter colectivo; esto es, los miembros de la profesión ejercen un control colectivo sobre determinados aspectos de interés para la misma (Tilly y Tilly, 1998). Refiriéndose a la enseñanza, Louis, Kruse y Bryk (1995: 27), y Sykes (1999: 229) hablan de *«responsabilidad colectiva»*.

Entre sus principales dimensiones, habría que contar específicamente con las que siguen a continuación (Berg, 1983; Bottery, 1994; Louis, Kruse y Bryk, 1995; Hargreaves y Goodson, 1996; Talbert y McLaughlin, 1996; Sykes, 1999):

- El control del acceso a la profesión, incluyendo la selección, la formación y habilitación del profesional, como también el control de la permanencia dentro de la misma.
- El monopolio de los servicios prestados.
- El control de la definición, transmisión y cumplimiento de unos estándares de actuación.
- Control sobre las condiciones y el contexto de trabajo.
- La adopción de unos determinados valores. A este respecto, conviene destacar que no es inusual considerar como caracterizador de las profesiones la adopción de una orientación ética basada en el servicio, que implica colocar la atención a las necesidades y el bienestar de los destinatarios de los servicios prestados, e incluso de la comunidad o la sociedad en general, por encima de cualquier otra consideración, incluidos los intereses personales. Ello ocurriría, al menos, a través de las siguientes vías: la socialización en esos valores (principalmente durante el periodo formativo); un código ético propio; una disciplina interna.

Pero, ciertamente, la autonomía profesional no ha sido conceptuada sólo en estos términos. A este respecto, tiene interés aquí deslindar la noción de autonomía profesional de otra noción común, con la cual mantiene estrechas relaciones, hasta el punto de llegar a ser empleadas a veces de manera prácticamente indistinta: la *discrecionalidad* profesional, que tendría un sentido no muy distante de la *«faceta privada»* de la responsabilidad profesional a la que hacen referencia Louis, Kruse y Bryk (1995: 27), para quienes constituye, por sí sola, *«un medio ineficaz de mantener a una organización en rendimiento»*.

Según Shedd y Bacharach (1991: 43 y 67), cabe diferenciar entre dos acepciones de esta noción, siendo la primera más restrictiva y la segunda más comprehensiva: la «*discrecionalidad formal*» es equiparable a la delegación formal de autoridad, mientras que la «*discrecionalidad efectiva*» lo es a la capacidad de que se dispone para ejercer el juicio propio en la toma de decisiones, ya sea con autorización o sin ella. Ciertamente, hay que reconocer que es muy común tener cometidos que nos permiten (e incluso exigen) ejercer el juicio propio en alguna medida y con relación a algunos aspectos, lo que es extensible incluso a quienes hacen trabajos altamente estandarizados y rutinarios. Pues

bien, la discrecionalidad profesional se caracterizaría por el grado en que tal discrecionalidad está presente y los ámbitos a los que afecta: el profesional se caracterizaría por contar con un alto grado de capacidad de ejercer el juicio propio con relación a una serie de ámbitos de decisión considerados significativamente relevantes. Esta discrecionalidad habrá de ser efectiva y autorizada, pero la autoridad habría de emanar, fundamentalmente, de la ocupación (a la que, globalmente considerada, se atribuye autonomía).

El ejercicio de esta discrecionalidad se consideraría necesario en el caso de las profesiones (a diferencia de otras ocupaciones), por los demás, debido fundamentalmente al carácter del conocimiento y destreza en que están basadas. Es relativamente frecuente sostener que la autonomía tendría su raíz en el tipo de trabajo al que está ligada la profesión, junto al tipo de conocimiento requerido para hacerlo. A menudo se resalta que, dada la naturaleza del trabajo realizado, constantemente surgen situaciones que exigen que el conocimiento y destreza profesional no sean aplicados de forma rutinizada, lo que, a su vez, exige disponer de un considerable grado de discrecionalidad y autonomía para hacer juicios y ejercer la práctica profesional (Bottery, 1994). En efecto, las profesiones –como ocurre con las demás ocupaciones e incluso con los diferentes puestos de trabajo– no son sino especializaciones y, como tales, consisten en conjuntos de tareas que llevarán a cabo quienes pertenezcan a cada una de ellas. Pero, de acuerdo con la explicación de Freidson (1999), el trabajo especializado puede ser diferenciado dependiendo de si las actividades correspondientes son simples, fijas y repetitivas, al punto de que cualquiera podría aprender a llevarlas a cabo con rapidez y sin esfuerzo, o si varían de un empleo a otro. Pues bien, el trabajo profesional no podría encajar con la primera modalidad de especialización. Las contingencias de sus tareas variarían tanto que el trabajador habría de disponer de un grado considerable de discrecionalidad y autonomía para adaptar su conocimiento y su destreza a cada circunstancia a fin de hacer su trabajo con éxito.

2.3. La enseñanza como profesión

Ni siquiera está claro que una ocupación haya de ajustarse a toda característica asociada a las profesiones para poder ser incluida entre ellas, cuando, además, tampoco lo está que todas esas características sean igualmente importantes (Bottery 1994). Pero sí parece estar claro que la presencia o ausencia de este tipo de características en las distintas ocupaciones no permite caracterizarlas de modo categórico: atendiendo a características como las enumeradas anteriormente, sería virtualmente imposible considerar que hay, por un lado, una serie de ocupaciones que son profesiones y, por otro, una serie de ocupaciones que no lo son. Así, los enfoques que no hacen sino establecer una dicotomía entre lo profesional y lo no profesional han quedado prácticamente en desuso (Shedd y Bacharach, 1991).

Sin embargo, cabría considerar que todas las ocupaciones están profesionalizadas en mayor o menor grado (Berg, 1983). La profesionalización constituiría, precisamente, la incorporación de tales atributos a una ocupación. Shedd y Bacharach (1991: 2) aportan la siguiente definición: *«el proceso dinámico en el que se producen cambios observables en las características de numerosas ocupaciones para convertirse en una profesión»*. Ello puede equipararse a la adquisición de estatus profesional (Berg, 1983; Englund, 1996). Por lo demás, la profesionalidad no estaría indefectiblemente determinada, desde

esta perspectiva, por un conjunto de rasgos que operan a modo de criterios que permiten decidir si una ocupación es o no una profesión; más bien, representaría una especie de continuo donde sería posible situar las diversas ocupaciones, en virtud de que esos rasgos estén presentes en mayor o menor grado.

Pero, aun en este caso, *«las ocupaciones que aspiran a alcanzar estatus profesional son juzgadas por su capacidad para imitar el statu quo establecido por las profesiones ya reconocidas»* (Kerr, 1983: 634). Éste ha sido precisamente el caso de la ocupación docente, que en su búsqueda de un estatus profesional reconocido con frecuencia ha tomado como referencia profesiones establecidas y ha perseguido su emulación, con el resultado de que, al quedar confrontada con ellas, no ha hecho sino poner en evidencia importantes deficiencias (Hargreaves y Goodson, 1996; Talbert y McLaughlin, 1996). Desde este punto de vista, la enseñanza no sería más que una ocupación «*parcialmente profesionalizada*» (Lortie, 1977: 23) frente a las 'auténticas profesiones' (también Sykes, 1999). Con todo, cabe situar la profesionalidad entre los principios que *«organizan la empresa educativa en nuestra sociedad»* (ibíd.: 227).

En general, ha habido una estimable coincidencia en considerar que la enseñanza contiene algunos elementos característicos de una profesión. La aplicación de todos y cada uno de los rasgos asociados a una profesión no puede ser completa. Por consecuencia, la asimilación directa y lineal a los que se consideran prototipos de profesiones (particularmente, la medicina o el derecho) no sería factible. A continuación es revisada la situación de la enseñanza con relación a las notas caracterizadoras de las profesiones señaladas más arriba, una vez más prestando particular atención a la autonomía profesional.

2.3.1. Conocimiento profesional en la enseñanza

Ya Lortie (1975) llamó la atención sobre la falta de un conocimiento técnico y, en general, una 'cultura técnica' (por ejemplo, también un lenguaje y prácticas sistemáticas, estandarizadas y codificadas) en la enseñanza que fueran susceptibles de ser compartidos por los profesores. Pues bien, *«esta situación aún se mantiene en la mayor parte de los casos»*, en palabras de Talbert y McLaughlin (1996: 129). Tomando como referencia la evidencia disponible, hay acuerdo en torno a la idea de que, en la actualidad, el trabajo docente no consiste en aplicar unos sólidos conocimientos ampliamente compartidos por los miembros de la ocupación. Incluso es objeto de discusión el potencial de un cuerpo básico de conocimiento especializado en el ámbito de la enseñanza. La noción de 'conocimiento de contenido pedagógico' y las investigaciones generadas por ella han resultado particularmente prometedoras en este sentido, siquiera para algunos autores. Con todo, continúa habiendo quienes ven importantes y complicadas limitaciones al desarrollo de un cuerpo de conocimiento especializado susceptible de aplicación directa a la práctica docente, limitaciones que estarían enraizadas bien en rutinas e incluso tradiciones institucionalizadas, o bien en el carácter burocrático del contexto de trabajo docente.

2.3.2. Relevancia social de la ocupación docente

Es común atribuir a la educación y a la enseñanza una notable relevancia social. Sin embargo, concurren en la ocupación docente una serie de condiciones que han hecho que su profesionalización fuera problemática (Sykes, 1999):

- La enseñanza ha acabado convirtiéndose en una *ocupación de masas*. Y la razón básica ha estribado, tradicionalmente, en que la alta demanda de profesorado por parte de un sistema escolar en expansión ha ido precisando que la oferta fuera suficientemente amplia para dar respuesta a la misma, lo que tradicionalmente ha impedido que los estándares de acceso fueran muy elevados e incluso que el periodo de formación fuera muy riguroso y prolongado. Impartir enseñanza sin la correspondiente especialización, con credenciales de emergencia o a través de vías alternativas de acreditación representan ejemplos relativamente comunes de respuesta a la necesidad de atender a demandas, a veces urgentes, de disponer de suficiente profesorado, aun sin haber cumplido con unos estándares de acceso o una formación suficientemente exigentes.
- La enseñanza es una *ocupación feminizada*. Siquiera en determinados niveles, ha llegado a ser considerada una profesión de mujeres. Éstas son las que, principalmente, han venido nutriendo el correspondiente mercado de trabajo. Y, tal como ha ocurrido en otras ocupaciones afectadas por la feminización, han constituido una mano de obra barata, asequible y flexible que, además, se ha visto atraída por incentivos como horarios de trabajo relativamente compatibles con la vida familiar y la crianza de hijos, periodos vacacionales prolongados, o la consistencia (siquiera aparente) del trabajo realizado con rasgos atribuidos tradicionalmente a este género como la compasión o el amor por los niños. Paralelamente, la administración de la docencia ha venido correspondiendo principalmente a hombres, con lo que las mujeres ocupadas en la enseñanza han quedado subordinadas a administradores masculinos no sólo desde un punto de vista estrictamente organizativo, sino también cultural. Bajo estas circunstancias culturales, esta y otras ocupaciones feminizadas *«nunca han alcanzado la autoridad y la consideración públicas otorgadas a las profesiones con predominio masculino»*, afirma Sykes (ibíd.: 229).
- La enseñanza tiene, culturalmente, estatus de *trabajo ordinario*. Aun habiendo asistido a un prometedor desarrollo del conocimiento técnico en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje (lo cual, por lo demás, no está fuera de discusión, como ya se ha señalado), pervive la idea de que la enseñanza es un trabajo relativamente fácil y asequible. Aún está considerablemente extendida la creencia de que, para enseñar, basta con conocer la materia que es objeto de enseñanza y con querer a aquellos que van a ser enseñados, siendo éstos identificados a menudo con niños. A ello contribuye decisivamente la ubicuidad de la enseñanza, que podría decirse que tiene lugar en escenarios tan diferentes como cotidianos: en familias, en iglesias, ante la televisión, ... Así, pues, la enseñanza llega a dar la impresión de no requerir mucho conocimiento especializado y experto. Al menos ante importantes sectores de la opinión pública, no hay ningún cuerpo de conocimiento especializado y específico de la enseñanza que pueda ser asimilado al conocimiento profesional. De este modo, no es de extrañar que el apoyo público recibido sea exiguo y ambiguo.

2.3.3. Autonomía profesional de los profesores

El control del trabajo por parte de los miembros de la profesión también sería objeto de serias limitaciones en la enseñanza (Talbert y McLaughlin, 1996). A esta situación

pueden estar contribuyendo, básicamente, dos fenómenos: el *individualismo* y la *balcanización*[1]. El primero ha sido vinculado a condicionantes tanto estructurales como culturales, mientras que al segundo tienden a atribuírsele vínculos con condicionantes culturales. En todo caso, uno y otra *«fragmentan las relaciones profesionales»* (Hargreaves, 1995: 16), lo que obstaculizaría o incluso impediría las iniciativas colectivas por parte de los miembros de la profesión, incluidas aquellas dirigidas al control del propio trabajo.

En el caso del individualismo, cabe comenzar haciendo notar que pocas dudas y desacuerdos suele suscitar la presencia generalizada y constante entre el profesorado de lo que evocan términos *«estrechamente relacionados»* como individualismo, privatismo o aislamiento (Hargreaves, 1993: 54). Lo que se designa con ellos, además, suele suscitar aversión entre quienes propugnan la profesionalización y la profesionalidad. No es, así, de extrañar que se persiga su erradicación, particularmente por parte de numerosas políticas de reforma, aunque con frecuencia infructuosamente.

En todo caso, el individualismo puede considerarse, en general, una realidad compleja y heterogénea. Lo más común viene a ser poner de relieve la situación de aislamiento en la que trabaja el profesor (Sykes, 1999). Con ello se hace referencia, básicamente, a la circunstancia de que la mayor parte del tiempo que el profesor dedica a su trabajo transcurre generalmente en un aula en la que interactúa con un grupo de alumnos, pero no con colegas u otros adultos (si bien puede hacer referencia a otras circunstancias complementarias, como, por ejemplo, la escasa retroalimentación que obtiene el profesor por parte de los demás colegas u otros adultos sobre lo que hace en el aula).

De acuerdo con Hargreaves (1993), dos grandes perspectivas han sido tradicionalmente adoptadas para entender este fenómeno:

- Con arreglo a la primera, el individualismo suele asociarse a la falta de confianza en uno mismo, actitudes defensivas, ansiedad o sentimiento de fracaso. En definitiva, acaba siendo asociado a estados (Flinders, 1988) o factores psicológicos internos a los individuos y, a la postre, a atributos de éstos. Y, dado el sesgo negativo que habitualmente se les atribuye, dichos factores vienen a determinar lo que puede considerarse un *«déficit psicológico»* (Hargreaves, 1993: 54). A su vez, la presencia de estos caracteres en los profesores ha sido explicada de dos maneras no incompatibles entre sí: desde un punto de vista, sencillamente aparecerían de modo natural, mientras que, desde otro punto de vista, serían producto de incertidumbres ligadas al trabajo realizado. Ahora bien, en este último supuesto, la incertidumbre no es considerada una característica del trabajo docente y las condiciones en que se realiza, sino, más bien, una característica experimentada por los individuos que lo realizan: lo relevante es que el profesor se siente inseguro haciendo su trabajo.
- Con arreglo a la segunda, el individualismo constituye, ante todo, una *«condición del lugar de trabajo»* (ibíd.: 57). Viene determinado, principalmente, por el contexto de trabajo. Incluso cabe especificar que sus determinantes pueden tener una doble naturaleza:

---

[1] Esta noción no será abordada en este capítulo al haber sido objeto de caracterización en el Capítulo 4, al cual remitimos.

a) determinantes estructurales, como, por ejemplo, es el caso del carácter 'celular' del trabajo docente y el contexto escolar donde es llevado a cabo, al que ya se refirió Lortie (1975) (véase el Capítulo 2): dicha labor se desarrolla fundamentalmente en múltiples 'células', o compartimentos, separados entre sí (en la actualidad, las aulas), al extremo de que los centros escolares llegan a convertirse en «*acumulaciones de células independientes*», o «*agregados de aulas*» (y no tanto «'*organismos' estrechamente integrados*») (p. 16).

b) determinantes culturales, como, por ejemplo, es el caso de las «*normas de privacidad*» a que hizo referencia Little (1990: 530) (véase el Capítulo 10).

En ambos casos, el individualismo continuaría siendo considerado, no obstante, algo negativo y perjudicial, que sería conveniente erradicar.

Pero, llegados a este punto, conviene poner de relieve que cabe entender el aislamiento y el individualismo como opción del profesor, de naturaleza no meramente personal, sino también profesional. Éste sería el caso de lo que Hargreaves (1993: 63) ha llamado «*individualismo electivo*», que comprendería aquellas situaciones en que, sobre unas bases sólidas y arraigadas, el profesor opta por trabajar solo todo el tiempo o la mayor parte del mismo, incluso contando con oportunidades y estímulos para hacerlo conjuntamente con otros colegas. Puede así quedar asimilado a una forma de trabajar por la que el profesor se inclina. Tres dimensiones de este individualismo destaca este autor:

– En primer lugar, la elección de trabajar individualmente puede responder a las satisfacciones que depara al profesor estar en contacto con los alumnos y atenderlos, lo que puede estar poniendo de manifiesto la relevancia que adquiere una 'ética del cuidado' al realizar la labor docente. Esta orientación estaría, a su vez, vinculada a un sentido de propiedad sobre los alumnos (esto es, el profesor considera que sus alumnos, de algún modo, le pertenecen, y por consecuencia, que es él quien tiene la máxima autoridad para decidir sobre ellos y su máximo responsable), como también a un sentido de control sobre uno mismo y los demás (en particular, sobre su destino o la trayectoria futura).
– En segundo lugar, la decisión de trabajar individualmente puede responder al despliegue de la «*individualidad*» (ibíd.: 69 y 71), o capacidad para hacer juicios independientes y ejercer así la discrecionalidad, iniciativa e incluso la creatividad en el desempeño de una labor (lo que evoca la idea de discrecionalidad profesional). Esta individualidad contribuiría, a su vez, a desarrollar un sentido de competencia en el profesor.
– En tercer lugar, esta opción de trabajo individual puede responder a la búsqueda de soledad (esto es, de un periodo limitado de retiro para indagar en uno mismo, particularmente con respecto a los recursos de los que se está en posesión, recapacitar y crear). Ello es congruente con la descripción que se hace del profesor como alguien que acaba haciendo uso sólo de sus propios recursos para resolver los problemas fundamentales de su trabajo, como acaba creyendo que lo mejor es aprender de la experiencia personal, que lo que funciona para uno puede o no funcionar para los demás y que el éxito en el aula depende, sobre todo, del estilo y el talante personal, o bien de factores altamente inestables e incontrolables (como las singularidades atribuidas a los grupos de alumnos) (Sykes, 1999).

De otra parte, también afectan a la autonomía profesional de los docentes las dificultades que entraña la adopción de unas orientaciones, valores y normas suficientemente compartidos en este ámbito ocupacional. A este respecto merecen ser destacadas las siguientes circunstancias (Talbert y McLaughlin, 1996; Sykes, 1999):

- La ocupación docente presenta una singular *«forma de pre-socialización»* en el rol de profesor (ibíd.: 230). Ciertamente, no es común que quien se vaya a dedicar a una determinada profesión crezca viendo directa, continua y prolongadamente cómo otros la ejercen. Sin embargo, sí es común que quienes vayan a convertirse en profesores observen, antes de hacerlo, a un número notable de profesores a lo largo de los muchos años en que transcurre su vida como estudiantes. Esta experiencia desarrolla imágenes de la enseñanza que son tan poderosas como difíciles de cambiar. En efecto, su influencia es amplia y profunda, pero, a la vez, reviste un carácter conservador, en el sentido de que perpetúa nociones tradicionales de la enseñanza e incluso genera resistencias a los cambios. Esta influencia no suele verse contrarrestada por la formación formalmente recibida para poder ejercer la profesión, al menos con las limitaciones que actualmente presenta. En general, esta formación, como la socialización formal que pudiera acompañarla, no alcanzan a generar unas nuevas orientaciones y disposiciones profesionales. Ello sirve de contraste, siquiera en una medida significativa, con otras profesiones, donde tal formación constituye una experiencia decisiva que llega a transformar al individuo, moldeándolo conforme a concepciones del rol y el trabajo sancionadas por la profesión correspondiente.
- Hay profesiones consideradas prototípicas en las que el acceso exige un alto coste: la admisión para ser formado en ellas es muy selectiva; la matrícula es onerosa; la formación recibida es rigurosa y tiene una duración prolongada; exámenes caracterizados por su dureza van sucediéndose a lo largo de este periodo; a menudo es preciso aplazar la realización de cualquier otra actividad. Ya estas primeras exigencias generan un alto grado de compromiso e identificación con la profesión. Pero a ello hay que sumar las expectativas de ingresos elevados de por vida, junto a un destacado estatus social y un amplio grado de autonomía. La enseñanza se caracterizaría, sin embargo, por generar diversos niveles de compromiso e identificación ocupacional, desde quienes tienen un alto grado de dedicación a la misma hasta quienes la consideran un trabajo relativamente fácil que, además, es compatible con otros aspectos de sus vidas. La enseñanza suele considerarse una ocupación en la que se puede entrar y salir según convenga.
- La 'ética basada en el servicio' o la 'orientación al cliente' son, como mínimo, altamente variables entre los profesores. No puede darse por sentado que haya un compromiso pleno con el desarrollo académico y personal de todos los alumnos. A menudo, dicho compromiso presenta limitaciones, particularmente entre los profesores que desempeñan su labor en el nivel secundario: hay evidencia de que muchos creen que hay alumnos que no pueden y/o no quieren aprender los contenidos, en cuyo caso disminuyen el nivel de exigencia y/o los dan por desahuciados. Ciertamente, la adhesión a esta posición valorativa y ética puede considerarse generalizada entre el profesorado, pero el reflejo que tiene en la práctica cotidiana muestra diferencias significativas, al ser dicha posición objeto de diferentes

interpretaciones y modificaciones en su aplicación, siendo especialmente dependiente de la valoración que los profesores hacen de las capacidades, intereses y motivación de sus alumnos.

3. EL CONTEXTO ORGANIZATIVO DEL TRABAJO PROFESIONAL DOCENTE

3.1. Burocracia escolar y trabajo profesional docente

Ha sido muy común durante mucho tiempo, como continúa siéndolo, que los profesores trabajen en organizaciones (Lortie, 1975). De todos modos, éste es un rasgo no exclusivo de la enseñanza, sino generalizable a numerosas ocupaciones: de hecho, cabe hablar de un modelo de trabajo profesional, las *«profesiones organizativas»*, como cabe hablar de otro modelo, las profesiones liberales o *«de mercado»* (Guillén, 1990: 37 y 41), al que principalmente se ajustarían las caracterizaciones prototípicas de las profesiones y del que dependerían los desajustes observados entre estas caracterizaciones y las ocupaciones que pueden ser encuadradas bajo el primer modelo (Shedd y Bacharach, 1991).

Una importante característica que presentaría el trabajo profesional desarrollado en organizaciones estriba en que *«la relación fiduciaria y personal con el cliente»* pasa a ser reemplazada por *«un rol ocupativo dentro de la jerarquía administrativa de una organización»* (Guillén, 1990: 41). En efecto, los profesionales que desempeñan su labor en una organización prestan unos servicios que tienen unos destinatarios; incluso puede considerarse que, cuando lo hacen, están atendiendo al interés de tales destinatarios. Pero en las relaciones que se establecen entre unos y otros, los primeros no actúan atendiendo al interés (fundamentalmente privado) de los segundos directa e incluso privadamente, teniendo como base el crédito o la confianza que se establece entre ambas partes. Antes bien, actúan atendiendo también a otros intereses que a menudo conciernen a una colectividad, y lo hacen conforme a una autoridad formal y a unas reglas igualmente formales que emanan de ella. También Lortie (1975: 2) llamó la atención sobre la circunstancia de que *«las transacciones entre los profesores y sus alumnos»* no tienen un carácter directo sino que, antes bien, están *«mediadas por terceras partes»*; a saber, instancias políticas y administrativas[2] autorizadas dentro de la estructura del sistema escolar, las cuales operan, a menudo, representando un interés general e incluso público que es al que los profesionales han de atender prioritariamente (también Sykes, 1999). Estas instancias son las que, en último término, determinan la remuneración de los profesionales y, naturalmente, ejercen un importante control sobre ellos (quizás el más relevante). En definitiva, los profesores podrían ser considerados como profesionales que prestan un servicio público ejerciendo como empleados de un sistema escolar con rasgos burocráticos, del cual forman parte los centros escolares (Corwin y Borman, 1988; Shedd y Bacharach, 1991).

[2] Normalmente, instancias políticas delegan en instancias administrativas (reconociendo el carácter ideal de esta diferenciación que, en la práctica, no siempre será fácil establecer).

Las otras dos características singularizadoras del trabajo profesional en organizaciones son, a juicio de Guillén (1990), las siguientes: (1) dicho trabajo requiere el uso de unos conocimientos muy específicos (respaldado por unas credenciales), y (2) el uso de estos conocimientos requiere, a su vez, disponer de autonomía en la realización de ese trabajo. Estas circunstancias no tienen que considerarse necesariamente contradictorias con la presentada anteriormente (a saber, que el profesional aplicaría esos conocimientos atendiendo a un interés general representado por instancias políticas y administrativas que ejercerían control sobre dicha aplicación). Antes bien, pueden considerarse congruentes entre sí: a fin de cuentas, si a este tipo de trabajadores se les requiere para aplicar sus conocimientos especializados, con la necesaria autonomía, es porque se considera que es la mejor manera (si no la única) de atender unos determinados intereses (Corwin y Borman, 1988). De otro modo, éstos serían atendidos deficientemente o incluso no llegarían a ser atendidos.

Sin embargo, el funcionamiento de estos engranajes dependería, fundamentalmente, de la capacidad para resolver un problema central: cómo lograr un equilibrio óptimo entre control y autonomía, como ya fue advertido por Lortie (1969, cit. en Corwin y Borman, 1988). Y, en esencia, la solución ha consistido en atribuir a los profesores una amplia autonomía en determinados ámbitos (aparentemente, siquiera), pero no en otros: específicamente, en atribuir autonomía en aspectos técnicos (principalmente, instruccionales) y limitarla en aspectos administrativos (con el consiguiente aumento del control externo a los profesionales), si bien es preciso admitir la dificultad que entraña delimitar ambas dimensiones entre sí y, naturalmente, las dificultades que acarrean en la práctica las delimitaciones operadas (incluso artificialmente) en este sentido.

Lo cierto, no obstante, es que las organizaciones burocráticas pueden encajar con este esquema básico. En palabras de Shedd y Bacharach (1991: 4 y 5), esa *«tensión»* entre autonomía (individual) y control organizativo sería afrontada a través de alternativas burocráticas: *«las burocracias constituyen compromisos centrales entre presiones rivales: a favor de la autonomía y a favor del control»*. Y es que cabe caracterizar este tipo de organizaciones como organizaciones *descentralizadas*, además de formalizadas (véase Capítulo 3). En efecto, los centros escolares y, en general, el sistema escolar del que, generalmente, forman parte podrán ser considerados como organizaciones que centralizan determinadas decisiones (que tienen reflejo en especificaciones) mientras descentralizan otras (Corwin y Borman, 1988), y podrán ser igualmente considerados como organizaciones burocráticas. Se ha pensado que, para que tenga encaje en una estructura burocrática, el trabajo docente debe ser objeto de un diseño y control estrictos, como vienen a mantener quienes respaldan la hipótesis de su proletarización (Martínez Bonafé, 1991). Pero, atendiendo al punto de vista que acaba de ser esbozado, caben igualmente otras posibilidades (parcialmente) respetuosas con la autonomía de quien lleva a cabo ese trabajo.

Específicamente, es la discrecionalidad individual la que tiene cabida en una organización burocrática. Como afirman expresamente Shedd y Bacharach (1991: 56), *«la idea de que los profesores pueden ejercer cierta discrecionalidad y juicio* dentro *de ciertos límites es completamente coherente con una ideología burocrática»*. En general, podrán ejercer el juicio y la discrecionalidad, siquiera en una medida considerable, con relación a decisiones directamente concernientes a lo que ocurre en sus aulas, pero estará más

restringida su capacidad para decidir discrecionalmente sobre aspectos que rebasan los límites de cada aula. Pero los límites dentro de los que pueden ser ejercidos el juicio y la discrecionalidad individual no vienen, en rigor, determinados por los límites del espacio en que suele trabajar el profesor. Antes bien, vienen determinados por las políticas, reglamentaciones y procedimientos altamente prescriptivos que establecen otras instancias, a menudo externas a los propios centros escolares. Ésos son, precisamente, los instrumentos de control con que, principalmente, tales instancias cuentan. Pueden considerarse especificaciones, pero no deberán convertirse o traducirse en instrucciones concretas susceptibles de ser supervisadas directamente. Por el contrario, habrán de mantenerse como especificaciones suficientemente generales; esto es, «*aplicables a todos los profesores en situaciones aproximadamente comparables*» (ibíd.: 60). El objeto no sería otro que permitir que unos subordinados cualificados ejerzan la discrecionalidad necesaria en la aplicación de sus recursos (principalmente, unos conocimientos especializados, buena parte de los cuales son abstractos y también generales) para responder a situaciones singulares e impredecibles. Por lo demás, estas especificaciones generales no sólo establecerán límites a la capacidad decisoria de los profesores, sino que, asimismo, reducirán sus expectativas de recibir directrices e instrucciones directamente de sus superiores. Todo ello contribuiría a explicar por qué un centro escolar puede ser caracterizado, a la vez, como una burocracia y como un sistema débilmente articulado (véase Capítulo 2), lo que sólo en apariencia refleja una contradicción (Corwin y Boorman, 1988).

3.2 Colegialidad y trabajo profesional docente

A las profesiones, sin embargo, se las considera ligadas a una particular forma organizativa, en la que ocupa un lugar central un aspecto igualmente central de la autonomía profesional, como es su dimensión colectiva: es la **organización colegial**, que tendría la **colegialidad** como principio organizativo básico.

El mundo de los centros escolares no es ajeno a estos modelos organizativos. Por los beneficios que se le atribuyen (por ejemplo, su influencia positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje), la colegialidad tiende a tener consideración de rasgo deseable que deberían incorporar estas organizaciones, hasta el punto de adquirir carácter normativo (Bush, 1995; Brundrett, 1998). Sin embargo, el término no siempre ha sido empleado con una referencia clara. Antes bien, su uso suele adolecer de imprecisión y ambigüedad. A ello hay que agregar que, cualesquiera fuesen las connotaciones atribuidas al mismo, el grado de coincidencia con relación a ellas no es pleno.

No ha sido infrecuente equipararlo, siquiera virtualmente, a la colaboración o incluso la mera interacción entre profesionales (en particular, profesores) (por ejemplo, Little, 1990), cuando su envergadura rebasa estos significados. De tres iniciativas relativamente recientes emprendidas específicamente para acotar su significado en el ámbito de los centros escolares (Bush, 1995; Brundrett, 1998; Timperley y Robinson, 1998) puede ser derivada la siguiente caracterización:

- Se apoya en una autoridad basada en el conocimiento especializado (no una autoridad posicional).

- Puede implicar colaboración (también Little, 1990), pero es fundamental que los profesores dispongan de los mismos derechos y oportunidades para intervenir, directa y/o indirectamente (esto es, por representación), en el propio proceso de toma de decisiones que determina lo que se hace, en su caso haciendo oír su voz.
- Las decisiones son alcanzadas por consenso (y no tanto en virtud de la división y el conflicto).
- Tiene como base unos valores comunes e incluso, en general, una visión compartida por todos.

Lo cierto es que, con frecuencia, la colegialidad ha sido considerada un principio organizador característico de las organizaciones académicas (sobre todo, las universitarias), sin ser, no obstante, exclusivo de éstas (por ejemplo, Alexander, 1995). En todo caso, la noción de colegialidad presenta un elevado grado de complejidad, circunstancia que queda particularmente de manifiesto cuando es abordada en toda su envergadura.

Waters (1989: 956) define las estructuras colegiales como *«aquellas que están predominantemente orientadas a alcanzar un consenso entre miembros de un cuerpo de expertos que teóricamente son iguales en cuanto a sus niveles de conocimiento pero están especializados en determinadas áreas del mismo»*. Sus características pueden considerarse implicaciones de esta definición (también Lazega, 2001):

1. Están presididas por el uso (complejo y no rutinizable) de conocimiento teórico especializado: no ya sólo los conocimientos que pueden identificar a la corporación colegial considerada globalmente, sino también los conocimientos en que estén especializados sus miembros, toda vez que es operado un proceso de diferenciación en aquéllos.
2. Sus miembros son profesionales cuya labor responde a su adhesión a una serie de normas suprapersonales preeminentes sobre otros intereses.
3. Particular atención recibe la actuación de sus miembros, pero, dado que éstos están altamente especializados por su condición de profesionales, la dificultad de comparar su rendimiento es extrema, por lo que tienen la consideración formal de iguales.
4. Tienen libertad de acción en lo que concierne al logro de metas profesionales y, al tiempo, ejercen un autocontrol y se supervisan a sí mismas (teóricamente no estarían sujetas a la dirección proveniente de cualquier instancia externa).
5. El producto del trabajo realizado debe estar disponible para su revisión por otros colegas, aunque ésta revista a menudo carácter informal.
6. Albergan foros donde tomar decisiones, siendo su órgano prototípico las comisiones, que pueden proliferar en ellos adoptando formas complejas.

A juicio de Waters (1989: 955-956), la colegialidad constaría de los siguientes componentes básicos: (1) *autoridad basada en el conocimiento especializado*; (2) *igualdad* y (3) *consenso*. Y, así, Lazega (2001) llega a afirmar que la caracterización anterior surge atendiendo principalmente a las siguientes dos dimensiones:

– Por un lado, la forma que la distribución del poder adopta: en las organizaciones colegiales, el poder es objeto de dispersión o división entre miembros de la organización que, al menos en términos ideales, tienen la consideración de iguales.

– Por otro lado, la base sobre la que se asienta esta forma de distribuir el poder: el principio que determina su distribución no es otro que el conocimiento especializado.

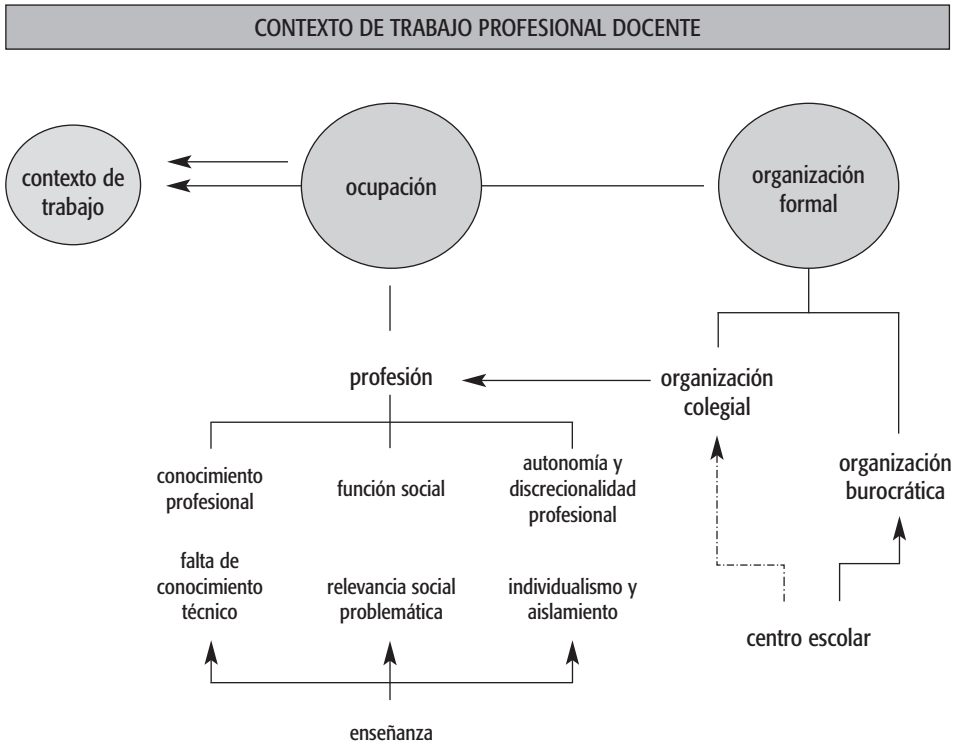
No es infrecuente caracterizar las organizaciones colegiales confrontándolas a las organizaciones burocráticas, si bien las diferencias entre unas y otras no son absolutas. En efecto, ambas formas difieren entre sí con relación a la primera de esas dimensiones: en las organizaciones burocráticas, el poder es atribuido a una determinada instancia que puede delegarlo, mientras que, en las organizaciones colegiales, llega a quedar prácticamente depositado en toda una colectividad y distribuido de manera igualitaria entre quienes la componen. Pero no difieren tanto con relación a la segunda de tales dimensiones, pues en los dos casos la distribución del poder está basada en el conocimiento especializado. Ahora bien, las organizaciones colegiales presentan una particularidad adicional: la propiedad de ese conocimiento recae plenamente en la profesión y sus miembros (mientras que, en las organizaciones burocráticas, se apropiarían de dicho conocimiento especializado la instancia jerárquica de la que emana el poder o incluso los destinatarios de su aplicación). Por lo demás, es común que las estructuras colegiales coexistan con las estructuras burocráticas.

Waters (1989: 959-961) precisamente propone una tipología de organizaciones colegiales basada en la mayor o menor presencia de rasgos colegiales y burocráticos, la cual consta de tres categorías: *«organizaciones exclusivamente colegiadas»*, *«organizaciones predominantemente colegiadas»* y *«organizaciones colegiadas intermedias»*. Los centros escolares constituirían, a su juicio, ejemplos de este último tipo de organizaciones, que son las que menos se aproximan al ideal de organización colegial y, en concreto, se caracterizarían por albergar diferentes unidades colegiadas que quedan supeditadas a una administración burocrática, por lo que es común que los pronunciamientos colegiados acaben adoptando carácter consultivo, aunque el procedimiento a través del cual son derivados sea el característico de la colegialidad.

Según Sykes (1999), hay entre los profesores un reducido grado de interdependencia y colegialidad, a diferencia de lo que ocurre con profesiones consideradas prototípicas, en las que es el colectivo profesional el que constituye el punto de referencia para la práctica profesional. Con todo, sí se instauran entre ellos creencias igualitaristas: se extiende la idea de que las diferencias entre profesores y entre las clases de las que son responsables son demasiado sutiles, y que prácticamente todos ellos tienen éxito siquiera con algunos alumnos, estando representada la excepción sólo por aquellos que llegan a tener éxito con la práctica totalidad de los alumnos. En correspondencia, no sólo la aplicación de estándares de actuación para evaluar la actividad docente es considerada insuficiente para dar cuenta de las diferencias observadas y llega a suscitar suspicacias, sino que, además, los juicios y valoraciones mutuas, al menos las concernientes a aspectos técnicos, son rehuidas mientras es aceptada una amplia variedad de actuaciones.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis



• Cuestiones para la reflexión

1. Solicite a algún docente que relate, por escrito, un ejemplo de actuación profesional, lo más verídico posible. Analice la narración identificando tanto la presencia de caracteres asociados al trabajo profesional como su ausencia. Finalmente, trate de justificar las ausencias observadas.
2. Trate de determinar, con la mayor precisión posible, ventajas e inconvenientes destacables que la autonomía institucional de los centros escolares, por un lado, y la participación democrática, por otro, (sin perjuicio de las concomitancias) pueden tener para la discrecionalidad profesional y/o la autonomía (colectiva) de la profesión docente. Asimismo, trate de determinar, con la misma precisión, las ventajas e inconvenientes que cada una (sin perjuicio de las concomitancias) puede tener para la colegialidad profesional (véanse los trabajos de Contreras, Fernández Enguita y Martínez Bonafé incluidos como lecturas recomendadas).

• Lecturas recomendadas

CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

CONTRERAS, J. (1999, 29 de abril): ¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado. *Education Policy Analysis Archives, 7* (17). Recuperado el 15 de enero de 2003 de http://epaa.asu.edu/epaa/v7n17.html

Textos dedicados, ante todo, a la autonomía profesional de los docentes, aportando no sólo ideas y perspectivas desde las que ha sido considerada, sino también ideas y perspectivas desde las que puede (e incluso debe) ser considerada. Particular atención reciben las amenazas a que está sometida, así como las fuerzas que pueden impulsarla. Son abordadas sus relaciones con la autonomía institucional y la participación en los centros escolares (a lo que está prácticamente dedicado el artículo).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): De la democratización al profesionalismo. *Educación y Sociedad, 11*. Pp. 23-44.

Este trabajo aborda la problemática de la relación entre autonomía escolar y, sobre todo, participación democrática en los centros escolares, de una parte, y profesionalización, por otra. Continuamente incluye referencias a nuestro (pasado) sistema escolar que permiten dar concreción a los argumentos empleados.

GUILLÉN, M. F. (1990): Profesionales y burocracia: desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 51*. Pp. 35-51.

Aunque referido a las profesiones en general (prestando especial atención a las consideradas prototípicas), este texto sirve de introducción a la conceptuación de las profesiones y, en particular, a la incidencia que en ella tiene la organización burocrática, presentando las perspectivas desde las que ha sido considerada.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991): Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización. *Investigación en la Escuela, 13*. Pp. 9-21.

Introduce este artículo la noción de proletarización del trabajo docente, particularmente relevante por su contraste con la condición profesional del trabajo docente: precisamente, otro aspecto abordado en él.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro.* Madrid: CIDE.

Es un estudio detallado sobre la condición de un tipo de trabajador de la enseñanza: el maestro. La base teórica del mismo es igualmente valiosa.

CAPÍTULO 10

Cultura y subculturas organizativas

M.ª Teresa González González

En este capítulo, el lector

- Tendrá una visión panorámica de la cultura organizativa considerada como dimensión que impregna las múltiples facetas y modos de actuación del centro escolar.
- Verá que se trata de un tema complejo y con múltiples derivaciones y conexiones con diversos aspectos de la vida y funcionamiento de las organizaciones escolares.
- Distinguirá diversos componentes de la cultura organizativa.
- Conocerá que la cultura que se configura en las organizaciones escolares no es necesariamente compacta y uniforme.
- Tendrá una visión panorámica de las culturas de centros de primaria y secundaria.
- Verá que en los centros de secundaria tienden a configurarse subculturas departamentales.

1. Cultura escolar y cultura del centro escolar

Los centros escolares no existen ni operan como realidades separadas y al margen de lo que ocurre más allá de sus paredes, es decir de las «culturas nacionales» y las «culturas locales» de las que forman parte, y de sus sistemas socio-culturales, profesionales, políticos, artísticos, económicos, etc. Podríamos hablar, en este sentido, como ha señalado Prosser (1999), de la *cultura amplia* que impregna y es parte de todos los centros escolares.

No es, sin embargo, objeto de este capítulo situarnos en este nivel. Nuestro foco de atención se sitúa, más bien, en los centros escolares propiamente dichos y en la cultura que desarrollan en su seno, aunque es evidente que las organizaciones reflejan culturas sociales más amplias, y que la desarrollada en la organización no es ajena a otras que la rodean (Pérez Gómez, 1997, 1998; Beltrán y Sanmartín, 2000).

Para acercarnos a este tema, señalaremos, de entrada, que las distintas instituciones que forman parte de la sociedad han ido desarrollando su propia cultura. En tal sentido, se suele utilizar la expresión *cultura escolar* para referir aquella que caracteriza a esta institución y que se ha ido configurando históricamente muy mediatizada por las condiciones socio-económicas, políticas, culturales que la rodean. Así lo reflejan definiciones de cultura escolar como las siguientes:

«Conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar» (Pérez Gómez, 1998: 127).

«Conjunto de teorías, ideas y principios, normas, pautas rituales, inercias, hábitos y prácticas –formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos– sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las organizaciones educativas» (Viñao, 2001: 31).

La cultura de la escuela, señala este autor, es un componente que permanece y dura, un sedimento que se ha ido formando a lo largo del tiempo y que no es sencillo cambiar o modificar.

Pero aunque la institución escolar se caracterice por haber desarrollado su propia cultura, con rasgos propios y diferentes a los de otras instituciones tales como, por ejemplo, las prisiones o los hospitales, y en tal sentido podríamos decir que «todas las escuelas son iguales», lo cierto es que «cada escuela es diferente» a las demás. Como ha señalado Viñao (2001), *«no hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque pueden establecerse similitudes entre ellas»* (p. 33).

Es la capacidad que tienen los miembros en el centro educativo de interpretar y reinterpretar esa *cultura escolar* propia de la institución lo que nos permite decir que cada escuela desarrolla su propia cultura, en cierto modo única. Pérez Gómez (1998) lo expresa claramente cuando afirma que *«cada escuela configura su propia forma específica de establecer los intercambios personales y curriculares, y aunque pueden encontrarse elementos comunes que se repiten en las circunstancias más diversas, siempre actuarán de manera singular»* (p. 154). La cultura de cada centro, mantiene este autor, *«se forma en un espacio y tiempos concretos de interacción, es, en cierta medida, específica de cada contexto escolar y por tanto no transferible automáticamente a otros escenarios»* (p. 153).

No es sencillo hablar de la cultura del centro escolar, pues, de entrada, no existe una acotación conceptual unánimemente aceptada de la misma. Aspectos como: «creencias profundamente arraigadas que se comparten en la organización», «reglas no escritas», «el modo de hacer las cosas en la organización», «significados compartidos», «creencias y expectativas compartidas», «valores y creencias que subyacen a una organización», son una muestra de la diversidad de elementos a los que se alude para tratar de definirla.

Sin entrar aquí en aportar otra definición más, podemos convenir que cuando hablamos de la cultura que se genera en el centro escolar estamos haciendo referencia al conjunto de supuestos, creencias, valores, normas implícitas, rutinas y formas de hacer que se van construyendo socialmente en la organización, y que subyacen a lo que se piensa y se hace en el centro, así como a sus traducciones prácticas y más concretas.

Es un modo de expresar que en el centro escolar existe una dimensión, que se ha ido generando a partir de las experiencias compartidas, las percepciones subjetivas –incluso emocionales– de la organización y lo que ocurre en ella, los modos particulares de relacionarse e ir haciendo las cosas; una dimensión que no es objetiva, ni fácil de captar, ni posee un carácter formal, pues está implícita, siendo incluso, con frecuencia, inconsciente. Ese componente organizativo está ligado a contextos concretos, vivencias subjetivas, interacciones sociales y profesionales, y representa –de algún modo, condensa– el

mundo de significados que da sentido y subyace al modo de funcionar de la organización (González y Santana, 1999).

Se trata de una dimensión implícita de la organización, y también colectiva, es decir, cuando hablamos de la cultura del centro escolar no nos referimos o estamos pensando en los valores, las creencias, los supuestos, etc., de miembros particulares del centro, sino de aquellos que son mantenidos simultáneamente por varias personas. No necesariamente por todos sus integrantes, pues no siempre los valores, las creencias, los supuestos que articulan el funcionamiento de un centro son plenamente compartidos. Con frecuencia, como comentaremos más adelante, en los centros no existe una cultura unitaria, unívoca y compacta, sino subculturas diversas ligadas a grupos particulares o a unidades organizativas en el centro.

1.1. La cultura organizativa como foco de atención en el estudio de las organizaciones

No siempre ésta ha sido una dimensión organizativa a la que se haya prestado atención. Como ya se comentó en el primer capítulo, en los inicios del estudio de las organizaciones no se consideraron los aspectos intangibles de las mismas, pues el núcleo de interés se situaba en aquellos más visibles y objetivos, tales como las estructuras formales, sus diversos elementos y la relación entre ellos. Cuando el foco de atención se orienta hacia el estudio de los aspectos humanos de las organizaciones (motivación, satisfacción, participación, etc.) se empieza ya a reconocer que en ellas existen elementos que no se pueden observar ni captar con facilidad y se hablará de *clima*, un concepto con el que se trataba de transmitir la idea de que en las organizaciones existe una 'atmósfera' o ambiente determinado, de modo que, aunque tengan estructuras similares, cada una es distinta. Será con el desarrollo de los denominados modelos o perspectivas interpretativas cuando la noción de cultura organizativa adquiere una notoriedad destacable y cuando adquiere relevancia el análisis de los centros escolares como realidades culturales, que no pueden ser comprendidas al margen de cuáles sean los parámetros valorativos, de interpretación y significación sobre los cuales sus miembros construyen y dan forma y contenido a la vida cotidiana y funcionamiento de la organización.

También en el ámbito de la gestión empresarial, en el último cuarto del pasado siglo, ha sido profusamente utilizado el concepto de cultura de la organización. Aunque en este campo coexisten diversas perspectivas en relación con ella y con su papel y funciones en el devenir de las organizaciones, ha venido siendo preeminente un discurso que mantiene que éstas producen culturas, las cuales no son sino el *pegamento* normativo y social que mantiene unida a una organización. Desde esta perspectiva, la cultura constituye una variable organizativa que, convenientemente gestionada, puede desempeñar un papel clave en la motivación de sus miembros, en proporcionarles significado a su trabajo, en aglutinarles en torno a una *visión* de hacia dónde va la organización, en definitiva, en la productividad y eficacia de la empresa.

La notable influencia del pensamiento gerencialista en el ámbito escolar y en el de la gestión de los centros educativos (Simkins, 1999) es evidente en el argumento, tan ampliamente sostenido en nuestros días, según el cual los centros escolares que han desarrollado –que *tienen*– cierto tipo de cultura pueden lograr mejores resultados y tener más

éxito; se defiende que las culturas pueden y deben ser gestionadas, y se añade que son los directivos de la escuela los que habrán de desempeñar un papel clave a la hora de modelar, conformar, modificar, reorientar, en definitiva, gestionar la cultura del centro de tal manera que promueva la eficacia y calidad del mismo (González, 2001a). La bibliografía sobre escuelas eficaces o la referida a la Gestión de Calidad Total son una muestra de este planteamiento.

En definitiva, mientras en unos casos la cultura organizativa se ha utilizado como metáfora (la organización *es* una cultura) para dar cuenta del centro escolar como realidad que se va construyendo socialmente y en la que se van asentando determinados valores, creencias, supuestos, modos de hacer que dan sentido y subyacen a su funcionamiento cotidiano, en otros se concibe como una variable (la organización *tiene* una cultura) que puede ser gestionada con vistas a conseguir una mayor eficacia y productividad en la organización (González, 1994b).

2. NIVELES DE CULTURA ORGANIZATIVA

Como hemos señalado, los modos de conceptualizar la cultura organizativa de los centros escolares han venido estando muy influidos por el concepto de cultura manejado en el campo de las organizaciones empresariales. Aunque en éste tampoco existe una única manera de entender la cultura (Lewis, 1996), se ha tendido a definirla como los supuestos básicos y significados compartidos intangibles que subyacen a las formas de actuar en la organización. Una de las definiciones más influyentes en esta línea es la de Schein (1985, 1991, 1992), que la define como «*un patrón de supuestos básicos compartidos que un grupo dado ha inventado, descubierto o desarrollado al ir aprendiendo a hacer frente a sus problemas de adaptación interna y de integración interna, y que ha funcionado suficientemente bien como para ser considerado válido y, por tanto, para ser enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas*» (1992: 237). Schein considera que se pueden distinguir tres niveles de cultura, unos más profundos y abstractos, otros más superficiales y concretos, tal como refleja el esquema que sigue:

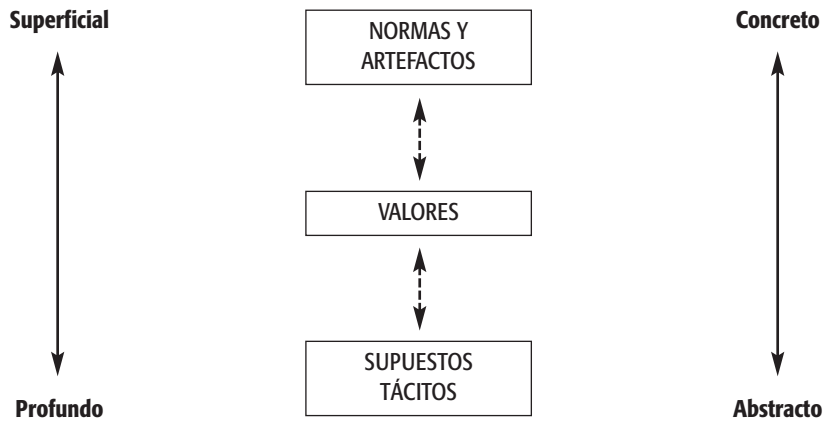


Figura 10.1. *Niveles de cultura organizativa.*

El anterior esquema ha sido utilizado por otros autores, directa o indirectamente (Evans, 1996; Hoy y Miskel, 1987; Deal y Peterson, 1999; Bolívar, 2000), para referirse a la cultura de las organizaciones escolares. Vamos a comentarlo seguidamente, sin que ello signifique que sea unánimemente aceptado, pues, tal como apuntan Firestone y Louis (1999), remite a una concepción de la cultura organizativa con un claro sesgo funcionalista.

Según la ilustración anterior, al analizar qué es la cultura organizativa cabe diferenciar entre normas y artefactos, valores y supuestos tácitos:

- Los **artefactos** y las **normas** constituyen los aspectos más *palpables* de la cultura organizativa. Los primeros se refieren a cómo los miembros de la organización construyen su ambiente: decoración del centro –distribución y uso de espacios, ambiente físico–, documentos públicos –por ejemplo, sus planes institucionales–, trofeos, etc.

Por su parte, las normas constituyen las expectativas –no escritas– acerca del comportamiento aceptable y acostumbrado en la organización (por ejemplo, no criticar a los colegas delante de los alumnos o padres; manejar los propios problemas de disciplina cada uno; utilizar libro de texto en las aulas; no sacar a relucir conflictos profesionales; mantener una actitud cordial pero distante con los padres, etc.).

Las normas que se van desarrollando en un centro determinan, de modo implícito, la manera en que los miembros de la organización responderán ante las relaciones con el exterior, las interacciones sociales y profesionales, los conflictos, la autoridad, las mejoras interna o externamente impuestas o propuestas, etc. Las normas que prevalecen en una organización vienen a ser como una especie de 'mapa' sobre 'el modo en que son las cosas aquí'.

Aunque son en cierto modo «visibles» no son más que la expresión de valores y creencias más o menos compartidas acerca de cuáles son los comportamientos más adecuados para ser miembros aceptados de la organización. En este sentido, los miembros que se adecuan a las normas son frecuentemente bien aceptados, mientras que cuando éstas se violan, suele producirse algún tipo de sanción. «*Las normas*, comenta Benett (1995), *se hacen valer a través de formas de presión y sanciones informales, y se refuerzan y hacen visibles a través de actividades que demuestran o enfatizan las formas de conducta que se valoran. Éstas se denominan usualmente rituales y ceremonias*» (p. 34).

En cierto modo, es «fácil» acceder a este nivel de cultura organizativa; no obstante, la interpretación de los artefactos y normas no es sencilla, ya que no nos permiten conocer los porqué, es decir las razones o la lógica que subyace a ellos. Como señala Evans (1996) refiriéndose a este nivel de la cultura organizativa:

> *«... uno solamente tiene que caminar por una escuela para empezar a darse cuenta de estas características. ¿Cómo está decorado el edificio? ¿Cómo están dispuestas y arregladas las clases? ¿Cómo se hablan –saludan– unos a otros en el vestíbulo? ¿Cómo transcurren las reuniones? Esos tipos de artefactos y conductas son los rasgos más visibles de la cultura de la institución. Un visitante inmediatamente empieza a compararlos con los de otras escuelas y empieza a formarse una cierta impresión sobre lo que 'dicen' acerca de esa escuela. Pero aunque es fácil captar esos rasgos y ofrecen indicios sobre la cultura de la escuela, pueden ser difíciles de*

interpretar ya que pueden no significar lo que nosotros pensamos que significan. Hasta que no conozcamos mejor la escuela, no podremos comprenderla profundamente» (p. 42).

- El análisis de los porqué de los artefactos y normas del centro nos lleva al 2º nivel de cultura del esquema anterior: los **valores.** Éstos, sin entrar aquí en muchas disquisiciones sobre el particular, hacen referencia a las concepciones más o menos compartidas en la organización acerca de qué es deseable en ella (por ejemplo, la confianza y colaboración constituyen elementos básicos del trabajo escolar; la apertura al entorno es una condición necesaria para un adecuado funcionamiento del centro; la planificación no es substitutivo de la acción; la enseñanza y el aprendizaje son procesos cooperativos; todos los alumnos pueden aprender...).

Son un reflejo de los supuestos tácitos y están en la base de qué se considera apropiado o inapropiado en la organización. Aunque no se pueden observar de forma directa, sí se pueden sacar a la luz cuando sus miembros se implican en un análisis reflexivo acerca de *por qué* hacen o no determinadas cosas (por qué se opta por una determinada estrategia de trabajo con los alumnos; por qué se considera que es importante una determinada manera de interactuar profesionalmente con los colegas; por qué se promueven ciertas experiencias de innovación en el centro, etc.).

Cuando los miembros de una organización comparten y asumen ciertos valores, sus criterios de actuación serán similares y las decisiones en la organización se adoptarán en función de tales criterios. Por eso, comúnmente se dice que cuando los valores del centro son compartidos, los mismos mantienen ligada a la organización y ésta tiene un sentido de identidad. Sin embargo, no siempre el centro escolar se caracteriza por asumir y cultivar un conjunto de valores que lo definen y caracterizan, pues en él pueden estar coexistiendo concepciones y valores diversos, mantenidos por subgrupos de miembros, cada uno de los cuales orienta sus actuaciones en la organización a partir de ellos.

Aunque con frecuencia se piensa en los valores de un centro escolar como aquéllos formalmente declarados, es evidente que si éstos no son compartidos ni asumidos por los miembros, no serán más que eslóganes vacíos, o, quizá, valores mantenidos por algún individuo particular, o, incluso, valores que manifiestan las personas pero que no se llevan a la práctica. Como señala Evans (1996):

> «*en muchas organizaciones hay principios que las personas mantienen sólo de boquilla. En muchas escuelas, por ejemplo, el concepto de equidad ha recibido, en los últimos años, una considerable atención. 'Cada niño puede aprender' y 'respeto por las diferencias individuales' son lemas proclamados comúnmente en las declaraciones de misión escolar o citados si algún visitante pregunta sobre cuáles son los valores que guían al centro. En algunas escuelas éstos se mantienen realmente y se persiguen con fuerza; con mayor frecuencia, sin embargo, simplemente se ignoran, incluso aunque sean declarados con insistencia*» (p. 43).

Los valores de una organización, como decíamos antes, se pueden sacar a la luz cuando sus miembros exploran y reflexionan acerca de los porqué –razones– del funcionamiento organizativo. Éstas constituyen lo que podríamos denominar *valores manifiestos* de una cultura, es decir, la racionalización que las personas hacen de su conducta en la organización: lo que las personas *dicen* que son las razones de sus actuaciones o las razones que les gustaría, idealmente, que fuesen. Pero con frecuencia no son las razones

últimas (profundas) que subyacen al funcionamiento organizativo, que suelen ser inconscientes. Entraríamos, así, siguiendo el razonamiento de Schein, en el tercer nivel de cultura: el de los supuestos tácitos.

- Los **supuestos tácitos,** que representan el nivel más profundo, incluso inconsciente de cultura organizativa, determinan cómo piensan, sienten, perciben los miembros del grupo u organización. Se pueden definir como los *valores-dados-por-sentado* que se han ido interiorizando a medida que los miembros de la organización se han ido enfrentando a las diversas demandas y problemas organizativos. Dicho en otros términos, los supuestos tácitos fueron inicialmente valores manifiestos que orientaron la acción emprendida en algún momento ante una situación o problema en la organización; tales valores conllevaban un determinado patrón de actuación y funcionamiento, y en la medida en que éste sirvió una y otra vez para responder a esa situación o problema, el (los) valor(es) que lo sustenta(n) empieza a convertirse en un supuesto de cómo son las cosas, cuál es el modo más adecuado de pensar y actuar en relación con ese aspecto del funcionamiento organizativo. Esos supuestos se irán dando por sentado y, con el tiempo, dejarán de ser conscientes, tendiendo a ser muy resistentes al cambio, pues, como señala Evans (1996), *«cuando un supuesto básico se mantiene sólidamente, proporciona seguridad y hace que la acción basada en cualquier otra premisa sea prácticamente inconcebi-ble»* (p. 47).

Schein (1992: 239) mantiene que los supuestos implícitos –la esencia de la cultura– están interrelacionados entre sí, formando un patrón coherente (un *paradigma cultural*), ya que los que se van desarrollando en un grupo u organización no son contradictorios o incompatibles entre sí. Por ejemplo, será difícil que en un centro escolar se asuma que «las buenas ideas-soluciones provienen del trabajo y esfuerzo individual de cada profesor», y que al mismo tiempo se asuma que «los equipos, grupos, o la organización en su conjunto constituyen el elemento clave y básico a la hora de hacer frente a los problemas o situaciones organizativas». De ese modo, según sea el patrón de supuestos que ha ido desarrollando una organización (o en un grupo dentro de la misma, si pensamos en subculturas), así actuará en uno u otro sentido.

Artefactos, normas, valores y supuestos son los elementos que, de acuerdo con la definición que estamos comentando, configuran la cultura de una organización. Otros autores aluden también a ellos y añaden otros componentes, particularmente aquellos a través de los cuales se trasmite la cultura, tales como **historias, leyendas, rituales, ceremonias, tradiciones, símbolos,** etc. (Beare *et al.*, 1992; Bolman y Deal, 1997; Deal y Peterson, 1999; Díez Gutierrez, 1999, etc.).

La definición de Schein, que hemos utilizado aquí para ilustrar el concepto de cultura organizativa, no está exenta de objeciones, particularmente en el sentido de que la relación valores-conducta no es tan sencilla (no siempre los valores subyacen y dan sentido a las actuaciones organizativas; hay acciones que no están claramente motivadas, y otras que se racionalizan a posteriori: Swidler, 1986). En todo caso, nos ayuda a comprender que cuando hablamos de cultura nos estamos refiriendo a una dimensión profunda e implícita de la vida organizativa, algunas de cuyas características pueden ser palpables pero no así su esencia que, por otra parte, resulta difícil de cambiar.

3. LA CULTURA ORGANIZATIVA COMO DIMENSIÓN QUE IMPREGNA A LOS DIVERSOS ASPECTOS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Ya comentamos en el Capítulo 2 que esta dimensión organizativa impregna a las diversas facetas del centro escolar: la cultura que se ha ido configurando a medida que sus miembros se han ido enfrentando diariamente al quehacer y a las diversas situaciones en la organización se manifiesta en los diversos ámbitos de la vida del centro (Firestone y Louis, 1999). De ahí que los centros escolares no sean ni funcionen todos del mismo modo, como ilustran los ejemplos siguientes:

- En unos existe una visión o concepción más o menos compartida acerca de qué se pretende como organización, mientras en otros las metas y propósitos se plantean formalmente –con frecuencia cara a la galería–, pero en el fondo nadie sabe o tiene claro de qué va la organización.
- Mientras en unos la comunicación fluye en todas direcciones, con poca distorsión, y ello facilita y posibilita el que todos los miembros puedan acceder a la información y conocer los diversos aspectos relacionados con la vida del centro, en otros las dinámicas de comunicación tienden a ser secretistas, se crean capillas y la información se cierra a los miembros. Igualmente, en unos centros se potencia la participación real y la cooperación en las decisiones escolares, mientras en otros la toma de decisiones sobre cuestiones importantes de la vida escolar está focalizada en las posiciones de autoridad formal.
- Unos y otros varían en el grado de individualismo o de colaboración y apoyo entre profesores. En los centros con culturas *individualistas*, la práctica de la enseñanza casi nunca se discute entre los colegas –se carece, incluso, de un lenguaje para discutir–, predomina el individualismo profesional y la rutinarización. En los que han desarrollado culturas de *colaboración*, predominan normas de trabajo conjunto, de reflexión sobre la práctica y su mejora, y se generan oportunidades para que unos docentes aprendan de los otros.
- Igualmente, podemos encontrar diferencias en los centros en lo que respecta a la manera de abordar la relación profesor-alumnado, que se sustenta (implícitamente) en modos más o menos compartidos de entender cómo son los alumnos y cuáles son las formas apropiadas de animarlos a participar en la vida escolar. Así, por ejemplo, mientras en unos se mantienen expectativas altas en torno a los alumnos –todos y todas pueden aprender; se les puede motivar para ello; están dispuestos a cooperar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.–, en otros se mantienen expectativas variables: unos pueden aprender más; no todos pueden alcanzar los logros deseados; no se motivan con nada; no se implican en los procesos de enseñanza, etc.
- Tampoco las concepciones acerca de qué relación habrá de mantenerse con los alumnos –los valores y creencias construidos sobre cuán cercana ha de ser la relación con los estudiantes, qué respeto merecen, cuánto hay que «cuidar» de ellos; hasta qué punto las relaciones con los alumnos han de mantenerse también fuera del espacio del aula, etc.– son similares en todos los centros.

- Igualmente, los centros mantienen posturas y planteamientos particulares en lo que se refiere al orden y la disciplina. No son similares en lo que respecta al papel que consideran han de desempeñar los docentes en mantener un cierto orden en el centro; cuáles han de ser las normas de conducta más adecuadas; qué grado de implicación han de tener los alumnos en el establecimiento de las mismas; en qué medida se asume que esas normas han de mantenerse en el aula o más allá del aula, etc.
- Así como en algunos centros se mantiene una orientación hacia la enseñanza en la que predomina una concepción del alumno como aprendiz activo y se asume que el cómo se plantee el trabajo académico es un ingrediente clave en el desarrollo de la docencia, en otros la concepción predominante puede ser la de ver a los alumnos como sacos vacíos a llenar y entender que la enseñanza consiste en trasmitirles un currículum más o menos cerrado.

Los anteriores aspectos nos ilustran el carácter impregnador de la cultura de los centros. Aunque tengan estructuras formales similares o se sometan a las mismas normativas legales, su funcionamiento interno no es similar porque la cultura que ha ido generando el centro actúa como elemento de redefinición, filtraje e interpretación de cómo han de hacerse las cosas. Diversos autores (Rosenholtz, 1986; A. Hargreaves, 1996; D. Hargreaves, 1997; Stoll, 1999; Stoll y Fink, 1999) han elaborado tipologías para etiquetar el conjunto de características y rasgos culturales de los centros escolares, así como para poner de manifiesto que algunas culturas organizativas contribuyen más adecuadamente que otras al aprendizaje de los alumnos y profesores. Tales tipologías nos muestran cómo el modo de ser y funcionar de los centros escolares difiere en unos u otros casos, y en relación con unos u otros aspectos organizativos, en función de la cultura predominante en la organización.

4. Culturas y subculturas en los centros escolares

Es habitual que cuando se habla de la *cultura de la escuela*, en los términos señalados al principio de este capítulo, se argumente que ésta es, a su vez, está constituida por múltiples culturas. La cultura escolar, mantienen algunos autores (McLaughlin *et al.*, 1990) es una aglomeración de distintas culturas. Dicho en otros términos, y en palabras de Viñao (1996: 23), *«no existe (...) una sola cultura escolar. Por ello parece preferible hablar, en plural, de culturas escolares»*. El referido autor alude por ejemplo a la cultura administrativa; la cultura de centros universitarios, de educación secundaria, de formación profesional, de educación primaria y de educación infantil; la cultura de cada centro particular; y, dentro de cada centro, la cultura de los profesores, la de los estudiantes; la de las familias o padres, la del personal de administración y servicios (Viñao, 1996, 2001). En términos similares se pronuncian Stoll y Fink (1999), y en esta misma línea Firestone y Louis (1999) señalan que, además de que las culturas de la escuela reflejan ciertos rasgos de las culturas nacionales, dentro de las organizaciones escolares puede hablarse de la cultura de los adultos, particularmente de los profesores, con sus correspondientes subculturas, y de la de los alumnos.

Pero no sólo se habla de *culturas* en plural para expresar la complejidad del entramado cultural de las organizaciones escolares. También se utiliza otro concepto, el de

s*ubcultura*, para aludir a que la cultura desarrollada en cada centro escolar no siempre es coherente, cohesiva y compacta.

Como ilustración de la noción de *culturas* escolares, comentamos a continuación la de los centros según el nivel educativo, y lo ilustraremos describiendo, a grandes rasgos, lo que ha venido en denominarse «cultura del centro de primaria» y «cultura del centro de secundaria». A su vez, como ilustración de las denominadas *subculturas* desarrolladas en cada centro, haremos alusión a las «subculturas de departamento».

4.1. Cultura de los centros escolares de educación primaria y cultura de los centros de secundaria

Las enseñanzas que se imparten, las características de los alumnos, la estructura organizativa, la formación inicial del profesorado, etc., contribuyen a que en los centros de primaria y en los de secundaria se desarrollen modos peculiares de abordar las tareas organizativas y educativas, así como de relacionarse profesionalmente. En tal sentido, ambos tipos de centro se caracterizan por desarrollar, en términos generales, culturas organizativas diferentes.

Se ha señalado, por ejemplo, que los centros de **primaria** tienden a desarrollar una cultura caracterizada por la importancia dada a la atención y el cuidado a los alumnos, y por el sentido de *propiedad* y *control* que mantienen los profesores con respecto a los niños y niñas que tienen a su cargo en el aula (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Nias, 1999). La focalización de cada docente en *su* aula, *sus* alumnos y el trabajo con los mismos –recordemos que en estos centros cada profesor se responsabiliza de la formación y tutoría de un grupo– conlleva que tienda a mantener escasa relación profesional con sus colegas. En tal sentido, algunos autores (A. Hargreaves, 1997; Bennett, 1995) apuntan que los centros de primaria son organizaciones en las que suele predominar una cultura profesional de individualismo.

Sus docentes tienden a tomar como punto de referencia básico el centro en su conjunto, más que sus unidades organizativas, existiendo una mayor conciencia de las metas del centro en cuanto tal, que entre el profesorado de secundaria, en los que la idea de centro tiende a quedar más difuminada (Firestone y Herriot, 1982; Johnson, 1990; Wilson, Herriot y Firestone, 1991; Firestone y Louis, 1999).

Por otra parte, y en relación con los centros de **secundaria** se ha apuntado que uno de sus rasgos culturales viene dado por la predominancia de un claro sesgo académico, muy relacionado con la orientación del docente hacia su área/asignatura y el contenido de la misma, y reflejada en la preocupación por trabajar con los alumnos los contenidos de sus respectivas materias (San Fabián, 1999). En los centros de secundaria tiende a ser predominante y preeminente el logro académico del alumno, al que suele concedérsele más valor que a otro tipo de logros. Como consecuencia, en ellos es común la creencia de que la mejor forma de trabajar con los alumnos es agrupándolos de acuerdo con sus capacidades y habilidades, en itinerarios. La selección y clasificación de los estudiantes en grupos por nivel suele originar la formación de subgrupos diferentes de alumnos con frecuencia polarizados, cada uno de los cuales desarrolla su propia subcultura. En este sentido, es un rasgo común de la cultura de secundaria el que los alumnos vivan segregados de sus compañeros, separados de sus profesores y participen de una experiencia

académica marcada por la fragmentación –un currículum compartimentalizado en materias, cada una de las cuales es impartida por un profesor diferente, en horarios perfectamente delimitados, etc. (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998).

Por otra parte, se ha destacado la influencia importante que en los modos de ser y relacionarse los profesores en los centros de secundaria ejercen las estructuras departamentales (Hannay y Ross, 1997). Así, en lo que respecta a las relaciones profesionales entre profesores, se ha insistido en que en los centros de secundaria tiende a desarrollarse una cultura *balcanizada* (Fullan y Hargreaves, 1991; Hargreaves, 1996, 1997), en la que los profesores, aunque no trabajan en aislamiento profesional, tampoco se relacionan y trabajan en colaboración con todos los colegas del centro, sino en subgrupos más pequeños. Esa cultura balcanizada, en la que coexisten diversos grupos de profesores, cada uno con sus propios criterios y dinámicas de trabajo, está muy ligada a la estructura departamental propia de estas organizaciones.

En este mismo sentido, se ha subrayado que en secundaria el punto de referencia básico del profesor no es tanto el centro en su conjunto, cuanto el departamento de pertenencia (Johnson, 1990). El instituto de secundaria suele presentar un menor acuerdo sobre metas educativas del centro que el de primaria, ya que los profesores tienden a verse más como docentes de un departamento que de un centro educativo (Firestone y Herriot, 1982). Su cultura no suele ser, pues, cohesiva; el profesorado concuerda menos sobre las metas educativas básicas y *esta debilidad es atribuible a su organización departamental* (Firestone y Louis, 1999), la cual contribuye a compartimentalizar el centro, dificultando el desarrollo de una cultura escolar global, y la realización de iniciativas interdepartamentales o el cambio pedagógico (Hannay, 1996; Dellar, 1996).

Esta descripción genérica de los rasgos culturales característicos de los centros de primaria y secundaria pone de manifiesto, entre otras cuestiones, las relaciones existentes entre las estructuras y culturas de la organización. En este caso, uno de los elementos clave sobre los que se asientan las diferencias culturales entre uno y otro tipo de centro viene dado por la estructura departamental. Es ésta la que está en la base de la formación inicial del profesorado (orientado a materias de las que se hacen cargo departamentos particulares), la formación continua, las relaciones que se establecen entre ellos, las creencias que se cultivan en los centros de secundaria, etc.

4.2. Subculturas en los centros escolares

Con frecuencia se habla de la *cultura del centro* escolar como si estuviésemos ante una dimensión organizativa coherente, compacta y unívoca. En la bibliografía al uso, es habitual, por ejemplo, que se defienda la necesidad de cambiar la cultura del *centro*, cultivar una cultura de calidad en los *centros*, desarrollar culturas de colaboración en el *centro*, etc.

Sin embargo, el tejido cultural de éstos no es homogéneo. Es cuando menos simplista hablar únicamente de los valores e interpretaciones compartidos por los miembros, las conductas sobre las que existe acuerdo, el lenguaje común, el consenso y, en general, la armonía cultural en el centro escolar.

Una mirada más realista de la realidad probablemente daría cuenta de las inconsistencias, las contradicciones en los valores y en las manifestaciones de los mismos, del hecho de que no

todos los miembros comparten igualmente una cultura común, o de que hay personas y grupos cuya experiencia de y su relación con la organización global son diferentes. Como ha señalado Hargreaves (1996), en algunas organizaciones los conflictos, las diferencias y los desacuerdos son socialmente más significativos para los miembros que lo que puedan compartir.

No estamos, pues, ante una realidad monolítica. Podemos encontrar centros escolares internamente fraccionados en los que las posturas, las creencias, valores y, en general concepciones sobre el centro o alguno de los aspectos de su funcionamiento están enfrentadas; o centros en los que la adherencia por parte de sus miembros a los valores y creencias declarados puede ser muy variable (desde los que los defienden activamente, pasando por los que los comparten sin más, hasta aquellos en desacuerdo implícito); centros en los que puede existir una cultura dominante, por ejemplo la cultivada por el equipo directivo, junto con otras cultivadas por subgrupos de miembros cada uno con sus creencias, normas y actitudes, etc. En las organizaciones escolares, dicho en otros términos, coexisten diversas subculturas (Coronel, 1995; Stoll y Fink, 1999; Bennett, 1995; Firestone y Louis, 1999; Bolívar, 2000).

Las subculturas no están necesariamente ligadas a la pertenencia formal o presencia física en el grupo –como puede inferirse a partir de las aportaciones realizadas por los análisis de la micropolítica escolar de las que hablamos en el Capítulo 8–, si bien pueden configurarse en torno a subunidades organizativas concretas como, por ejemplo, los departamentos, tal como comentamos seguidamente.

4.2.1. Subculturas de departamento

En los últimos años diversos análisis e investigaciones sobre centros de educación secundaria han ido poniendo de manifiesto que, dada su estructura departamentalizada, en ellos pueden estar coexistiendo diferentes subculturas departamentales, cada una de las cuales puede generar modos diferentes de pensar y hacer, no necesariamente coincidentes entre sí, ni todas ellas orientadas a una visión única y compartida del centro (González, en prensa).

Los departamentos, como señala Siskin (1991: 154), *«son límites fundamentales que forman subculturas distintas dentro de las escuelas»*. Sin ánimo de ser exhaustivos, y a efectos ilustrativos, incluimos en el cuadro que sigue algunas definiciones de cultura departamental, que pueden ayudarnos a acotar conceptualmente de qué estamos hablando en este caso.

- *Los valores, metas, estrategias prácticas para lograr esas metas compartidas, y el grado de adherencia, cohesión y cooperación entre los profesores dentro del departamento (...). Esas diferentes culturas proporcionan ambientes particulares que refuerzan ciertos tipos de conducta, conducen a diferen-tes políticas y prácticas departamentales y provocan respuestas diferentes a políticas externas* (Abolghasemi *et al.,* 1999).
- *Representan las perspectivas, valores y creencias de los miembros sobre qué significa enseñar a alumnos en una materia particular dentro de contextos institucionales particulares. Las relaciones que existen entre los profesores de un departamento y entre ellos y el contexto institucional y socio-político que les rodea son sobre todo morales, más que instrumentales...* (Busher y Harris, 1999).
- *Las normas que acompañan a los sistemas de prácticas (políticas departamentales formales, así como la opción por ciertas prácticas de enseñanza) y creencias (concepciones que mantienen los profesores acerca de los alumnos, las materias y el aprendizaje de la materia) que están operando en el departamento* (Gutiérrez, 1996).

Firestone y Louis (1999) han apuntado que, en la configuración de subculturas ligadas a los departamentos, influyen particularmente dos factores: 1) la interacción que se produce en torno al departamento y 2) su base disciplinar.

1) Los departamentos son contextos importantes de interacción que, en los institutos, pueden funcionar como micro-contextos relacionales diferentes entre sí. En ellos los profesores interaccionan habitualmente con colegas con los que comparten tareas o preocupaciones –relacionadas, por ejemplo, con planificar las áreas o materias que imparten, comentar y seleccionar materiales, etc.–, pueden compartir una cierta filosofía pedagógica que los orienta en su decisiones curriculares, operar con determinadas normas, etc.

Los contenidos y formas de interacción que se desarrollan en cada departamento varían según los casos: algunos no constituyen un contexto significativo de interacción profesional frecuente y regular, otros cultivan internamente el aislamiento profesional entre los docentes (McLaughlin, 1993), o son conflictivos y están internamente fragmentados (Ball y Lacey, 1995), mientras en otros se desarrollan dinámicas de colaboración profesional. En cualquier caso, pueden configurarse como contextos profesionales distintos unos de otros que, como señala Siskin (1991, 1994), *«dividen a los profesores en mundos distintos»* o en los que los profesores que los integran, *«saben mucho de lo que está ocurriendo en su propio departamento, personal y profesionalmente, y mucho menos de lo que está ocurriendo en el conjunto del centro»* (Firestone y Louis, 1999: 307).

A través de las interacciones cotidianas y de las consiguientes dinámicas de trabajo que se desarrollen en el departamento, se configuran y refuerzan progresivamente unas u otras concepciones de la tarea a desarrollar, actitudes ante la enseñanza y los alumnos, normas y reglas de práctica, que influyen en cómo los profesores responderán a los alumnos y construirán su práctica.

2) Por otra parte, en el centro de secundaria los profesores lo son de materias o asignaturas concretas; suelen verse como especialistas y considerar que lo que enseñan es crucial para lo que necesitan saber los alumnos. Ellos mismos se identifican por materias, algo a lo que contribuye su propia formación inicial, y que refuerza la organización departamental de los centros en los que desempeñan su profesión.

En tal sentido, muchas de las diferencias entre departamentos, particularmente relacionadas con los modos de funcionamiento de los mismos, se han ligado a las asignaturas que enseñan, de modo que la base disciplinar del departamento es considerada un elemento importante en la configuración de la cultura de cada uno de ellos. Influye en aspectos como: la utilización en cada caso de un lenguaje diferenciado según el área/materia; las creencias y conocimiento compartido sobre cuestiones fundamentales en torno a la enseñanza-aprendizaje; los enfoques de enseñanza-aprendizaje que configura el profesor; sus ideas sobre el conocimiento académico y la enseñanza en el aula, etc.

Se ha constatado, en este sentido, que departamentos didácticos diferentes piensan sobre los rasgos de sus materias de forma distinta (difieren en concepciones de la asignatura); mantienen creencias diferentes sobre aspectos como la negociabilidad del contenido a ser enseñado y la importancia de la secuencia a la hora de aprender una asignatura; se muestran más o menos dispuestos a adaptarse a un alumnado diverso; sostienen normas diferentes sobre la autonomía de los profesores en lo que respecta a enfoques

metodológicos y, en definitiva, enfocan la enseñanza de modo diferente (Yaakobi y Sharan, 1985; Johnson, 1990; Siskin, 1994; Grossman y Stodolsky, 1994; Busher y Harris, 1999; Stodolsky y Grossman, 1999; Hannay y Schmalz, 1995).

El que en los departamentos se configure una *cultura de asignatura*, reflejada en aspectos como los mencionados no sólo provoca prácticas departamentales diferentes, sino también modos diferentes de comprender y responder a intentos de reforma, a políticas externas (por ejemplo, políticas de agrupamiento de alumnos: Talbert, 1995; Loveless, 1999). Las diferencias en la subcultura de asignatura pueden mediar en que una reforma se reciba de manera diferente en los departamentos de un mismo centro (Ball y Bowe, 1992; Talbert, 1995; Grossman, 1996).

No vamos a detenernos más en esta cuestión, en relación con la cual cabe establecer muchos matices y consideraciones, no sólo relativos a que los departamentos no son, en ningún caso, unidades organizativas aisladas del contexto más amplio del centro del que forman parte, ni ajenas a las políticas educativas que afectan a toda la organización, sino también referidas a cómo la presencia en los institutos de subculturas departamentales, más o menos arraigadas, pueda dificultar el desarrollo de una cultura de centro orientada al desarrollo global del mismo (Hargreaves, 1996; Hargreaves y McMillan, 1995; Pérez Gómez, 1998; Bolívar, 2000; Timperley y Robinson, 2000). El objetivo de este apartado era únicamente ilustrar el concepto de subcultura y poner de manifiesto cómo la noción de cultura de centro como un todo compacto es, particularmente en lo que respecta a los centros de educación secundaria, *demasiado simplista* (Stoll, 1999: 43).

5. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este capítulo hemos comentado algunas cuestiones genéricas relacionadas con la cultura organizativa, una dimensión implícita que no se puede observar directamente. Destacamos que se trata de una dimensión colectiva, ya que las normas, valores, supuestos se mantienen simultáneamente por varios individuos, no por una persona sola, pero no necesariamente unívoca; de ahí la presencia de subculturas en los centros.

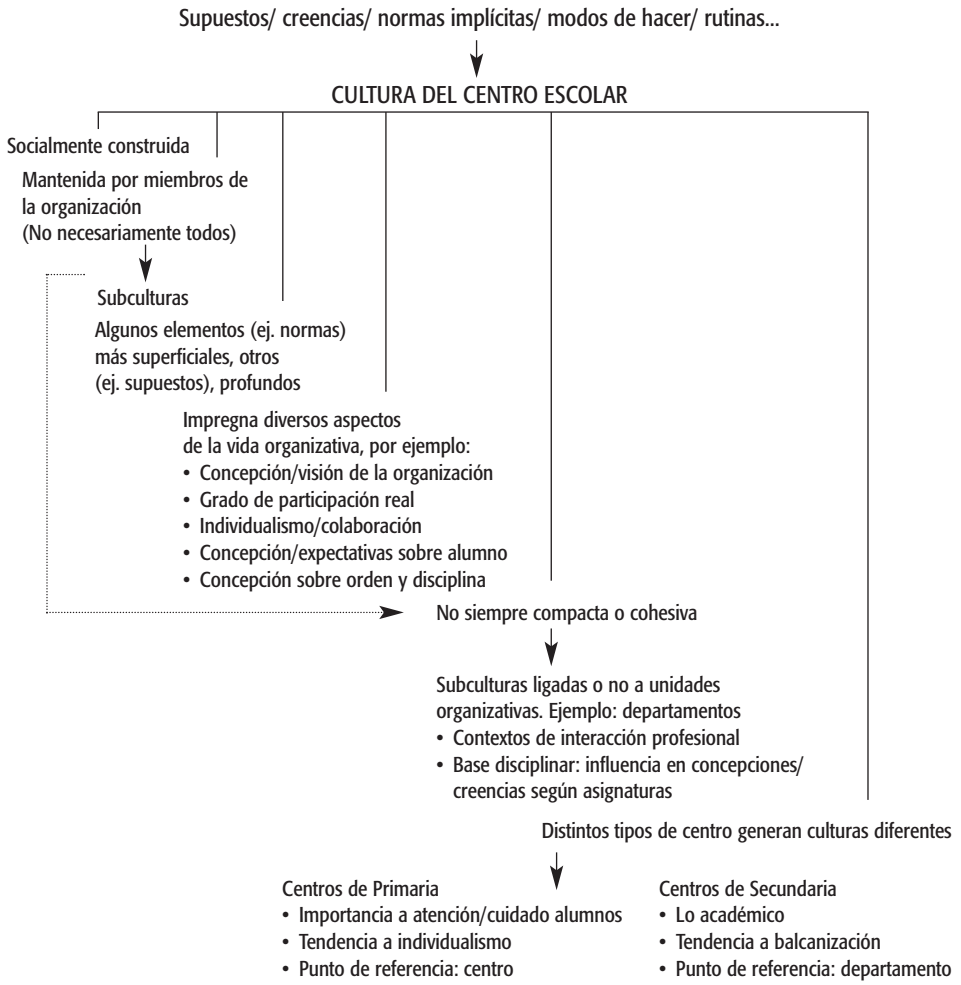
En la medida en que en una organización o en grupos particulares de la misma se comparta una determinada cultura, ésta orienta a las personas en sus decisiones –no siempre reflexionadas– sobre qué es importante o no, qué es apropiado o no, qué es aceptable o no, conformando así lo que podríamos denominar una *teoría cotidiana* que se refuerza constantemente por el propio funcionamiento de la organización o, si pensamos en subculturas, del grupo. La cultura es, de ese modo, un elemento clave para la comunicación y coordinación en la organización, si bien el que una cultura o subcultura ligue más o menos a los individuos que la comparten no significa que esa ligazón sea la más adecuada para el funcionamiento de la organización. Porque no importa sólo el hecho de compartir creencias, valores, concepciones y convicciones, sino también cuáles son, sobre qué versan, qué propuestas pedagógicas anidan. La existencia de una cultura compartida, y mantenida por los miembros de una organización o de un grupo, no justifica ni garantiza un adecuado funcionamiento de la misma; las culturas organizativas, o sus subculturas, pueden ser disfuncionales al desarrollo de la organización o, como las denominan algunos (Deal y Peterson, 1999), *tóxicas*. Las creencias que se mantienen,

incluso aunque compartidas y arraigadas, pueden *apoyar errores compartidos sobre el mérito o función de ortodoxias instructivas o rutinas atrincheradas* (McLaughlin, 1993), que provocan rigidez sobre la práctica y la asunción de que el cómo se están haciendo las cosas es el «mejor modo».

Por eso, también es preciso preguntarse de qué cultura, de qué valores, creencias, significados supuestos, compromisos, estamos hablando, cuáles se están intentando construir y promover en el centro, o en el grupo, y cómo se traducen en el trabajo entre los docentes, con los alumnos, los padres, etc.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis del capítulo



• Cuestiones para la reflexión

1. En el texto que sigue se habla de la cultura como una dimensión del centro escolar a la que ha de prestársele una atención especial. Elabore por escrito, y a la luz de lo comentado en las páginas previas, una reflexión personal sobre este particular.

   Aunque a los directores se les aconseja rutinariamente que «construyan» una cultura fuerte, las culturas no se pueden construir (...) La metáfora más adecuada para el proceso de conformar cultura no es la de construir un edificio, sino la de cultivar un jardín. Un jardín no es lineal, algunos elementos mueren cuando otros están naciendo. Un jardín está influido por factores externos e internos. Sus elementos más vitales se sitúan en el subsuelo y no se pueden ver fácilmente. Sobre todo, un jardín es frágil y difícil de mantener. Incluso el más florido se cubrirá de maleza si no se cuida. Las flores que se dejan sin atender producen eventualmente semillas. Lo mismo puede decirse de las culturas de la escuela. A no ser que los educadores cuiden las culturas de sus escuelas desarrollando los supuestos, expectativas, hábitos y creencias que constituyen la norma dentro de ellas, dominarán eventualmente las semillas tóxicas. Aquellos que esperan desarrollar culturas del centro escolar fuertes y saludables han de mantenerse vigilantes para que no enraícen semillas de mala cultura, como la no disposición a aceptar la responsabilidad, el trabajar en aislamiento, las guerras de territorios, y el confundir actividad con eficacia (DuFour y Burnette, 2002: 1).

2. Comente, a partir de la cita siguiente, qué relación existe entre el clima y la cultura de una organización:

   Ciertos establecimientos escolares son vivos, felices, acogedores; otros, tristes, aburridos e, incluso, severos. Cuando uno visita varios, siente muy bien esas diferencias. Cada centro escolar tiene su propia atmósfera, sus propias vibraciones que lo hacen único. El 'clima' de una escuela ejerce una fuerte influencia sobre los que trabajan allí (...) Estos climas fluctúan al hilo de los días, pero con un telón de fondo estable: la 'cultura' del centro, los valores, las creencias, los hábitos que regulan la vida cotidiana, las relaciones entre personas, los ruidos y el silencio, lo agradable de los espacios, la decoración de los lugares y mil otras cosas materiales y simbólicas. Cada uno sabe por experiencia personal que todos los centros comparables no tienen la misma cultura y que la cultura de un centro dado determina su clima, la moral, el placer, el bienestar o la eficacia de los profesores y alumnos... (Gather Thurler, 1994: 19).

• Lecturas recomendadas

DÍAZ de RADA, A. (1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Libro en el que se relata un estudio etnográfico de dos centros de enseñanza media, mostrando dos modos distintos de configuración organizativa y de funcionamiento social de la institución escolar. A través de sus capítulos queda claro que lo que ocurre en una organización escolar no se puede comprender únicamente a través de descripciones formales de metas, funciones, responsabilidades, sino, sobre todo, atendiendo

a las múltiples interacciones mediadoras que ocurren en su seno y al sentido y significado de las mismas para los sujetos que integran la organización.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.
Libro en el que se ofrece una amplia lectura de la escuela como una institución en la que se entrecruzan diversas culturas: crítica, social, institucional experiencial y académica. Se analizan las características e influencias de cada una, lo que permite comprender las múltiples influencias educativas y socializadoras que configuran la vida de las escuelas y las aulas en nuestra sociedad contemporánea.

CORONEL LLAMAS, J. M. (1995): Conflicto entre culturas e innovación en la enseñanza. *Investigación en la Escuela, 26*.
Es un artículo ilustrativo de cómo las culturas que se generan en un centro están entrelazadas con componentes políticos e ideológicos. Utilizando la información proveniente de un estudio de caso, se argumenta que la cultura que se configura en el centro escolar no necesariamente cohesiona a la organización, pues, como se ilustra en este texto, pueden coexistir distintas subculturas enfrentadas, con la consiguiente aparición de tensiones, conflictos y oportunidades de cambio organizativo.

GONZÁLEZ G., M.ª T. y SANTANA, P. (1999): La cultura de los centros, el desarrollo del curriculum y las reformas, en J. M. Escudero (Ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis.
Se trata de un capítulo que gira en torno a las influencias de la cultura organizativa en el desarrollo del currículum por el centro. En él se argumenta que la cultura que se ha ido construyendo en cada escuela puede inhibir o facilitar los procesos de desarrollo curricular en la organización, y se defiende la necesidad de cultivar una cultura de colaboración, en torno a la cual se hacen algunas consideraciones y matices.

HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes.* Barcelona: Octaedro.
En el Capítulo 3 de este libro, titulado «Culturas de la escolarización» se describen algunos rasgos característicos de las culturas escolares propias de los centros escolares de educación primaria y secundaria, así como las continuidades y discontinuidades existentes entre ambas culturas, en lo que respecta a satisfacer las características y necesidades educativas de los adolescentes, cuestión sobre la que versa el conjunto del libro.

VIÑAO FRAGO, A. (2001): Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Conciencia Social, 5.* Pp. 27-45.
En este artículo podemos encontrar algunas reflexiones interesantes sobre la cultura escolar, las culturas que confluyen en las escuelas, las culturas de reformadores y gestores frente a la de los docentes, etc.

CAPÍTULO 11

Los centros escolares y su entorno

Antonio Portela Pruaño

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR

- Aprenderá a delimitar el entorno de los centros escolares.
- Captará la complejidad del entorno de los centros escolares, siendo, no obstante, capaz de llevar a cabo un análisis que le permita diferenciar dimensiones y facetas significativas dentro del mismo, con conciencia de sus interacciones y combinaciones posibles.
- Comprenderá las opciones básicas de coordinación disponibles en el entorno en que los centros escolares están insertos.

1. EL ENTORNO DE UN CENTRO ESCOLAR: ¿QUÉ ES? ¿A QUÉ HACE REFERENCIA?

Aún continúa siendo común diferenciar entre sistemas cerrados y abiertos al hacer referencia a las organizaciones. No obstante, actualmente es infrecuente conceptuarlas como sistemas cerrados, y se tiende a considerarlas como sistemas abiertos, noción que, en gran medida al menos, comprende y aglutina características atribuidas a los sistemas cerrados, aunque confiriendo a éstos un nuevo sentido (Hoy y Miskel, 2001). Así, prácticamente toda organización puede ser considerada un sistema abierto.

Considerar la organización como sistema abierto presentaría, precisamente, como característica fundamental sus interrelaciones e interacción continuas con su entorno (Armson y otros, 1995). Éste afectaría a la organización, e incluso llegaría a penetrar en ella; al mismo tiempo, la organización tendría capacidad de respuesta ante esa influencia ambiental, que podría aplicar de forma creativa y estratégica (Scott, 1995). En cualquier caso, las interacciones entre organización y ambiente serían esenciales para que aquélla perviviera y pudiera lograr sus metas. Podría llegar a afirmarse que la organización sería incompleta sin la referencia al ambiente que la circunda.

1.1. Ambiente: noción

Como otras muchas nociones fundamentales de la teoría de la organización, la noción de ambiente no es un concepto firme en torno a cuyo contenido haya un amplio consen-

so (Hoy y Miskel, 2001). En sentido amplio, comprende virtualmente todo aquello que circunda a la organización más allá de sus límites (Bolman y Deal, 1989; Anderson, 1993; Daft, 1995; Hoy y Miskel, 2001). Pero así adquiere una naturaleza 'residual': como tal es considerado todo lo que, estrictamente, no es organización (Scott, 1991).

Al ser su objeto prácticamente infinito, esta noción de ambiente ha sido considerada excesivamente comprehensiva, lo cual la hace escasamente funcional (Daft, 1995; Scott, 1998). La sustitución de esta acepción ha venido produciéndose precisamente cuando las relaciones con el ambiente han comenzado a atraer mayor atención, circunstancia en que más se ha acusado la necesidad de precisar su definición, sobre todo identificando aspectos tan relevantes como sus límites y elementos constitutivos. Se ha ido considerando entonces preciso circunscribir los ámbitos comprendidos por esta noción.

En efecto, no todos los elementos identificables en el ambiente tienen idéntica relevancia para una determinada organización (u otra entidad) inserta en él. Hay elementos ambientales con mayor relevancia que otros, en ocasiones dependiendo de las circunstancias (en cuyo caso hay que tener presente que dicha relevancia puede variar de acuerdo con las circunstancias específicas). Cabe entonces hacer referencia al ambiente, en sentido más restringido, como el conjunto de aspectos o elementos externos a la organización que tienen, o pueden tener, alguna relevancia, o importancia, para éste: esto representaría su ambiente relevante (Brown y Moberg, 1980; Daft, 1995).

Ahora bien, ¿en qué sentido más específico pueden esos aspectos o elementos ser relevantes para un determinado sistema? Tales elementos pueden adquirir relevancia..., o

- en virtud de que, particularmente, afecten, o puedan afectar, a los fines que el sistema organizativo establece, así como a los procesos de los que depende su logro.
- en virtud de que afecten, o puedan afectar, de algún modo al sistema organizativo o, al menos, a parte del mismo.

En correspondencia, y pese a que comprehensividad y heterogeneidad constituyen dos notas características del entorno de una organización, cabe hacer ciertas delimitaciones dentro del mismo. Así, son relativamente numerosos los autores (ver también Hoy y Miskel, 2001) que diferencian dos aspectos:

– De una parte, aquellos elementos específicos (individuos, grupos, organizaciones) con los que la organización interactúa directamente, ejerciendo un efecto también directo en ella, particularmente en la determinación de los fines que persigue y su logro (por ejemplo, padres, asociaciones, organismos, universidades...).
– De otra parte, condiciones generales que determinan las relaciones entre los elementos anteriores y su capacidad para operar en ese marco relacional. Normalmente, su influencia será indirecta y afectarán difusamente a la organización (por ejemplo, condiciones económicas, desarrollos tecnológicos, tendencias demográficas, situación política, marco legal, valores culturales...).

Con todo, de lo que se considera ambiente de la organización pueden ser destacadas las siguientes características generales (Brown y Moberg, 1980; Anderson, 1993; Hoy y Miskel, 2001):

- Es complejo: comprende multitud de elementos que, además, son altamente heterogéneos.

- Es limitativo: aunque también presente oportunidades, es común considerar que opera a través de restricciones o limitaciones impuestas a los sistemas en él insertos, a las cuales éstos han de adaptarse o adecuarse.
- Es dinámico: el ambiente de una organización es cambiante. No obstante, al hablar de ambientes dinámicos estamos haciendo referencia, más bien, al carácter transitorio del ambiente relevante de una organización: en efecto, los ambientes relevantes para una organización constituyen fenómenos transitorios. Pueden variar en cuanto a importancia para la organización tanto las condiciones que afectan a su funcionamiento, como, sobre todo, los elementos con que interactúan: algunos cobrarán importancia mientras que otros la perderán. No obstante, será la introducción de nuevos elementos en el ambiente lo que, previsiblemente, más modificaciones introduzca en él.
- Ejerce una influencia significativa: afecta decisivamente a la organización.

1.2. Ambiente técnico y ambiente institucional

Ha sido común asumir que las organizaciones persiguen su supervivencia e incluso el éxito. Una y otro vienen determinadas no sólo por la organización, sino también por el entorno en que está inserta; más concretamente, por la interacción que se establece entre ambos. No obstante, no ha habido un único modo de entender estas relaciones. Básicamente, se ha considerado que la supervivencia de una organización en su ambiente depende de dos circunstancias, no necesariamente excluyentes entre sí (Hoy y Miskel, 2001):

- la obtención de información y recursos en los intercambios que tienen lugar con el ambiente y
- la obtención de legitimación en esos intercambios.

En este punto, es preciso comenzar destacando que dos de esos elementos que son objeto de intercambio resultan necesaria y directamente relevantes para los procesos técnicos a través de los cuales serán conseguidos los fines perseguidos por la organización; a saber, información y recursos. El aspecto restante (esto es, la legitimación) no lo sería.

Desde un punto de vista, la supervivencia de la organización vendría determinada, fundamentalmente, por el logro de unas metas a través de un proceso estrictamente técnico, mientras que, desde otro punto de vista, vendría determinada, fundamentalmente, por su aceptabilidad dentro del ambiente más amplio, lo que puede, a su vez, venir dado por el logro de fines mediante procesos técnicos, pero no exclusivamente por esta circunstancia.

1.2.1 Ambiente técnico

La supervivencia y el éxito de la organización pueden ser atribuidos a su capacidad para resolver problemas de índole técnica, lo que le permitiría alcanzar unos fines, de forma eficaz y eficiente, fundamentalmente a través de un proceso de naturaleza también técnica (Powell, 1991). Naturalmente, ello implica asumir que la organización opera, ante todo, como entidad instrumental que, adoptando una determinada estructura y tecnología, consigue unos determinados resultados congruentes con unos fines. Pero, al no ser

autosuficiente, precisa de establecer intercambios con su ambiente externo para sobrevivir: en efecto, no disponiendo de todo lo que necesita para alcanzar metas y sobrevivir, virtualmente toda organización tendrá que recurrir a intercambios con su ambiente para tratar de obtenerlo en él, particularmente interactuando con otras organizaciones y entidades sociales. Más aún, el entorno evaluará e incluso sancionará los elementos (particularmente, organizaciones) que tienen cabida en él, y lo hará atendiendo a su rendimiento y, en definitiva, atendiendo a sus resultados (Powell, 1991; Scott, 1991; Scott y Meyer, 1991).

Pues bien, son aquellos factores situados más allá de la organización que pueden contribuir a incrementar su efectividad y eficiencia los que constituyen su **ambiente técnico** (Orrù *et al.*, 1991). Éste comprende aquellos elementos que adquieren relevancia técnica para la organización, por cuanto contribuyen al logro efectivo y eficiente de unos fines y, de este modo, a la supervivencia de la organización, considerada ésta como sistema técnico o de producción (Scott, 1998). En pocas palabras, son «*factores técnicos*» (ibíd.: 131) los constitutivos del ambiente de una organización, entendido desde este enfoque.

Información y recursos constituyen, precisamente, dos categorías que permiten agrupar elementos que resultan necesaria y directamente relevantes para los procesos técnicos a través de los cuales serán conseguidos los fines que persigue la organización (por ejemplo, Hoy y Miskel, 2001).

En efecto, el ambiente puede ser equiparado, de una parte, a una fuente de información a la que, por no poder disponer de toda ella, la organización recurre para mantener o, en su caso, cambiar su estructura y procesos y, así, ir asegurando su supervivencia. Por ser fuente de información, puede ser también fuente de *incertidumbre* (Jones, 1998): éste es, desde esta perspectiva, el problema básico en las relaciones entre organización y ambiente, entendido como la dificultad o incluso incapacidad para hacer predicciones precisas respecto al ambiente, debido a la insuficiente e inapropiada información disponible sobre el mismo. Para ser efectiva, la organización habrá de hacer frente y dar respuesta a la incertidumbre ambiental (Daft, 1995).

Pero, de otra parte, el entorno puede también ser considerado como una fuente de recursos, que normalmente podrán ser encuadrados siquiera en alguna de las categorías siguientes:

- personal (alumnos, profesores, administradores, agentes colaboradores...);
- financiación;
- productos y servicios;
- información y conocimiento.

Desde esta otra perspectiva, el ambiente constituye un escenario donde pueden ser obtenidos recursos que la organización precisa para emprender los procesos necesarios y, de este modo, lograr sus fines. En efecto, si la organización es incapaz de generar, internamente y por sí sola, todos los recursos precisos para su propio mantenimiento, tendrá que establecer intercambios con otros elementos en el ambiente que pudieran suministrarlos. Así, esos recursos llegan a ser igualmente determinantes para su supervivencia.

Podría pensarse que el ambiente tiene suficiente capacidad para proporcionar los recursos necesarios para mantener la estabilidad y crecimiento de las organizaciones

insertas en él. Ello, sin embargo, no es siempre posible. Más aún, la escasez es considerada la situación más normal. Así, el entorno puede ser caracterizado, con mayor precisión, como una fuente de recursos escasos que, a la vez, son considerados valiosos, principalmente por su condición decisiva para la supervivencia de las organizaciones insertas en él. En este caso de capacidad limitada, o incluso incapacidad, del ambiente para proporcionar tales recursos, éstos son objeto de competición y/o tienen que ser compartidos. Pero la consecuencia de mayor relieve de esta situación viene a ser el desarrollo de relaciones de dependencia entre elementos del ambiente (particularmente entre organizaciones), lo que, desde esta perspectiva, representaría el problema básico que afecta a las relaciones entre organización y ambiente: la *dependencia* (Hoy y Miskel, 2001).

1.2.2. Ambiente institucional

El éxito y supervivencia de las organizaciones puede depender también de su capacidad para hacer frente a demandas y exigencias de índole social provenientes del contexto en que están insertas, lo que conseguirán ajustándose a unas reglas imbricadas con dichas demandas y exigencias (Powell, 1991; Hoy y Miskel, 1996). Admitir estos postulados implica reconocer que la organización no constituye simplemente un sistema técnico sino también una entidad social (Scott, 1998).

El ambiente institucional estaría constituido precisamente por esas exigencias y reglas a las que las organizaciones deben ajustarse para recibir apoyo, básicamente en forma de recursos y, sobre todo, legitimación (también Scott y Meyer, 1991; Hoy y Miskel, 2001). Scott (1992c: 160) ha llegado a precisar que tales reglas y exigencias estarán referidas normalmente a los siguientes aspectos:

- Actividades que han de ser realizadas.
- Agentes que han de realizarlas (en el sentido de qué tipo de individuos es el apropiado).
- Modo en que han de ser llevadas a cabo.

Naturalmente, cualquier organización será evaluada y sancionada en el contexto donde está inserta atendiendo a la conformidad con tales exigencias y reglas. Ello significa, más concretamente, que su evaluación y sanción considerará en qué grado incorpora una estructura y unos procesos considerados correctos. En palabras de Powell (1991), dentro de un ambiente institucional, las organizaciones son juzgadas *«más por la adecuación de su forma que por sus resultados»* (p. 184). En la medida en que establezca una estructura apropiada y emprenda los procesos apropiados, la organización obtendrá legitimación dentro del ambiente. La legitimación, sin embargo, no ha de ser entendida como una cualidad adquirida a cambio de la conformidad con una serie de exigencias y reglas vigentes. Las conexiones entre la organización y su ambiente técnico sí representan una serie de intercambios en el curso de los cuales información y, en general, recursos son transferidos entre una y otro. Ahora bien, aunque las relaciones entre la organización y su ambiente institucional también incluyen un flujo de recursos y, particularmente, información, lo característico de ellas es que la organización es «*constituida*» por las reglas que el ambiente institucional incorpora, a través de un proceso de «absorción o incorporación» de dichas reglas (Scott, 1998: 211).

	contenido	conexión con la organización	criterio de valoración	resultado
AMBIENTE TÉCNICO	Información Recursos	Intercambio	Uso efectivo y eficiente para obtener resultados	Obtención de información y recursos
AMBIENTE INSTITUCIONAL	Reglas	Constitución	Conformidad	Legitimación

Cuadro 11.1.

Pues bien, las denominadas *organizaciones institucionalizadas* o *institucionales* (Scott, 1992b; Rowan, 1995; Rowan y Miskel, 1999) son aquellas que logran apoyo social, básicamente en forma de legitimación y recursos, en virtud de establecer las relaciones apropiadas con su ambiente institucional, lo que comportará ajustarse a unas reglas determinadas. Expresado de otro modo, ajustarse a tales exigencias reportará a la organización apoyo social en forma de legitimación y recursos. La conformidad con tales reglas y exigencias se convierte así en una condición para el éxito y supervivencia de este tipo de organizaciones.

Más aún, ello ocurrirá con autonomía de las repercusiones que las reglas y exigencias adoptadas tengan en la eficiencia de la organización. Así, podrán ser identificados casos de organizaciones cuya supervivencia e incluso éxito dependan no tanto del logro de unos fines, sino más bien del cumplimiento de una serie de exigencias externas, que, a su vez, puede ser irrelevante para el logro de esos fines o incluso incompatible con ello.

En estos casos, se adoptarán reglas que, ciertamente, especifican un proceso orientado a producir unos resultados y, en consecuencia, parecen un procedimiento racional que responde al logro de unos determinados fines técnicos, cuando (1) realmente están basadas en creencias altamente extendidas que, aceptadas directamente como ciertas, se dan por sentado, sin que lleguen a ponerse a prueba o incluso sin que sea posible hacerlo, y (2) responden, ante todo, a propósitos de naturaleza social (Meyer y Rowan, 1977; Scott, 2000; Hoy y Miskel, 2001).

Este modelo organizativo, primero desarrollado para dar cuenta de determinadas características particulares presentadas por las organizaciones educativas, ha podido ser empleado fructíferamente con otros tipos de organizaciones, particularmente aquéllas dedicadas a la prestación de servicios, no lucrativas y sin tecnología precisa (Meyer, Scott y Deal, 1992; Scott, 1992b; Hall, 1996).

1.2.3. Ambiente técnico y ambiente institucional: conexiones

Ambiente técnico y ambiente institucional son determinantes para las organizaciones, aunque la relevancia que cada una de estas facetas adquiera para ellas podrá variar dependiendo de sus características (Scott, 2000). En todo caso, la diferenciación entre uno y otro tipo de ambiente no debe conducir a pensar que son independientes o excluyentes entre sí (Scott y Meyer, 1991; Scott, 1998). Antes bien, constituyen aspectos del ambiente que suelen coexistir.

Scott ha llegado a concretar que la diferenciación operada constituye más el reflejo de «*variables*» que el reflejo de una «*dicotomía*» (1992c: 159): vienen así a representar

«*dimensiones respecto a las que los ambientes varían*», y no «*alternativas excluyentes*» entre sí (Scott, 1998: 138). Desde este punto de vista, toda organización está sujeta a ambas dimensiones del ambiente, aunque en mayor o menor grado.

Aun siendo común observar correlación negativa entre ellas, cabe identificar múltiples combinaciones que pueden ser sintetizadas en las categorías siguientes, entre las que se incluyen algunas en que tal correlación está ausente:

		AMBIENTE INSTITUCIONAL +	AMBIENTE INSTITUCIONAL –
AMBIENTE TÉCNICO	+	organizaciones sometidas a fuertes demandas técnicas e institucionales (hospital)	organizaciones sujetas a fuertes exigencias técnicas, siendo inestable la presión institucional (fábrica)
	–	organizaciones objeto de fuertes demandas institucionales, siendo variables las de carácter técnico (escuela)	organizaciones cuyo ambiente no está suficientemente desarrollado (club)

Cuadro 11.2

En definitiva, algunas organizaciones tendrán un ambiente que adoptará un carácter predominantemente técnico, otras tendrán un ambiente de carácter predominantemente institucional y, finalmente, las habrá insertas en un ambiente que incorpore ambos caracteres. Tanto la dimensión técnica del ambiente como su dimensión institucional son determinantes de la forma adoptada por la organización, así como de su comportamiento interno. Formas organizativas sólidas y estables pueden surgir, pues, tanto en uno como en otro tipo de ambiente. Más aún, ambos acogen formas organizativas racionalizadas, aunque el concepto de racionalidad será diferente en cada caso. Ahora bien, siquiera alguna de esas dos dimensiones habrá de poder ser identificable en el ambiente para que la organización pueda desarrollarse lo suficiente.

Dentro de la perspectiva institucional, ha llegado mantenerse no ya sólo que toda organización está inserta en ambientes institucionales, sino también que éstos son determinantes de los ambientes técnicos donde la organización está también inserta. En efecto, al menos buena parte de las características de estos últimos estarían condicionadas por las características de los primeros. De forma general, los procesos de intercambio que acontecen entre organizaciones no ocurrirían naturalmente ni seguirían principios universales. Más bien, vendrían determinados por un conjunto de reglas, normas e ideas.

En cualquier caso, no es fácil distinguir empíricamente entre la dimensión técnica y la dimensión institucional del ambiente. Ello será debido, normalmente, a que quienes establecen exigencias de naturaleza institucional tratarán de que adopten un carácter técnico y a menudo serán presentadas como tales, particularmente dada la actual tendencia a valorar la capacidad técnica. Pero también es común que los procesos técnicos experimenten en el curso del tiempo un proceso de institucionalización: así, procesos que en su momento estuvieron respaldados por una sólida justificación técnica pueden ser mantenidos incluso una vez que dejase de tener fundamento (desde una perspectiva estrictamente técnica). Por lo demás, las organizaciones insertas en ambientes técnicos pueden sencillamente buscar mayor seguridad en ambientes institucionales.

2. EL ENTORNO DE LOS CENTROS ESCOLARES: ORDEN Y ÓRDENES

2.1. Coordinación en el entorno de los centros escolares: noción y formas

El entramado de relaciones que tienen lugar en el ambiente (relevante) del que participan los centros escolares puede considerarse justificadamente como algo enormemente heterogéneo, comprehensivo y complejo. Con todo, no es imposible identificar siquiera cierto orden en él y, especialmente, iniciativas e incluso esfuerzos orientados a introducir orden, cualquiera que sea su naturaleza y carácter. Tal orden puede ser conceptuado como coordinación. Ciertamente, ésta es una noción que carece de una definición suficientemente precisa que suscite un consenso suficientemente amplio. Las conceptuaciones disponibles, como las perspectivas subyacentes a ellas, son, antes bien, múltiples y heterogéneas (Alexander, 1995). Con todo, la coordinación evoca la idea de compatibilidad, conexión, coherencia, articulación o concertación entre órdenes (Alter y Hage, 1993; Alexander, 1995): una especie de orden entre órdenes. Naturalmente, estos órdenes pueden venir representados por organizaciones u otro tipo de entidades no asimilables a dicha categoría, pero también por dimensiones o aspectos de las mismas (unidades, grupos o incluso individuos, por ejemplo) y agregados más amplios de tales organizaciones y entidades (redes, por ejemplo).

Incluso no han faltado iniciativas y esfuerzos para identificar formas de coordinación; esto es, formas mediante las cuales son concertadas organizaciones y otras entidades[1] (prácticamente a cualquier nivel) que participan de un determinado entorno (considerado éste prácticamente a cualquier nivel también). En este sentido, pueden considerarse un medio que permite transformar las interacciones que tienen lugar en el ambiente en decisiones y acciones coordinadas.

Estas formas pueden presentar diferentes niveles de abstracción y comprehensividad, pero ha sido común proponer 'modelos' (Frances, Levacic, Mitchell y Thompson, 1991) o 'estructuras' (Alexander, 1995) que, a un nivel máximo de comprehensividad y abstracción, tratan de identificar la naturaleza de la coordinación en el entorno y, en términos algo más concretos, las dimensiones y características básicas que dicha coordinación puede incorporar.

Tres son las formas básicas a que es común hacer referencia, si bien las denominaciones empleadas (y, naturalmente, postulados e incluso conceptuaciones subyacentes) pueden variar:

- Mercado.
- Organización (formal).
- Red y/o comunidad.

---

[1] Sin perjuicio de que pueden también ser identificadas operando dentro de organizaciones y otras entidades. En particular, será común que se produzcan superposiciones entre las formas de coordinación entre organizaciones y sus estructuras de coordinación internas, debido principalmente al carácter cada vez más difuso de la noción de organización.

Específicamente, Alexander (1995) identifica tres órdenes o estructuras básicas de coordinación basados en sus correspondientes mecanismos respectivos:

– La *estructura jerárquica* consiste en derechos y obligaciones basados en la *autoridad*.
– La *estructura de mercado* consiste en intercambios basados en el *precio*.
– La *estructura de solidaria* consiste en consensos o acuerdos basados en la *confianza*.

Los modelos organizativos con que mantendrían correspondencia estos órdenes o estructuras básicas, con su correspondiente mecanismo característico, serían, a su vez, los siguientes:

1. *Organización formal.*
2. *Mercado.*
3. *Comunidad.*

Estas formas de coordinación definirían un continuo que reflejaría el grado relativo de jerarquía o solidaridad:

a) En un extremo del mismo, que representaría el polo de máxima jerarquización, estaría situada la organización formal centralizada. La coordinación viene aquí determinada por alguna forma de autoridad (formal).

b) Al otro extremo de dicho continuo, que representaría el polo de máxima solidaridad, estaría situada la comunidad orgánica. En este caso, la coordinación viene determinada, esencialmente, por el sentido de obligación mutua que experimentan los elementos vinculados, que, a su vez, puede ser resultado de los siguientes factores, operando individual o conjuntamente: filiación compartida, interacción recíproca a lo largo de un periodo prolongado de tiempo y valores compartidos (siendo, no obstante, este último factor el más importante entre todos, y la combinación entre el primero y el tercero bastante frecuente).

c) El centro estaría ocupado por el mercado perfecto, caracterizado por la ausencia tanto de jerarquía como de solidaridad. La coordinación constituye el resultado de la adaptación mutua espontánea a su ambiente que llevan a cabo agentes (organizaciones, grupos, individuos) con intereses particulares que libremente adoptan decisiones y acciones. Pueda o no ser identificada esta situación ideal, lo cierto es que sí es posible identificar mercados creados deliberadamente: básicamente, un conjunto de normas y reglas de conducta (reglas de decisión y acción), acordadas o prescritas, que introducirán incentivos o limitaciones que contribuirán a la concertación de las decisiones y acciones de las organizaciones a través de un intercambio de una naturaleza similar al característico del mercado. En algunos casos, la coordinación mantendrá su carácter voluntario. Sin embargo, en ciertos casos, no ocurrirá así: los intercambios tendrán lugar entonces en el marco de una normativa legitimada, para el control de cuyo cumplimiento suele haber previsto algún dispositivo (sin necesidad de que haya vínculos jerárquicos directos).

En todo caso, lo normal será identificar entornos en los que sean combinados de modo particular los tres mecanismos y órdenes de coordinación, por lo que las combinaciones serán múltiples y variadas. No obstante, dependiendo del grado en que cada tipo de interacción, con su correspondiente mecanismo, esté presente y el modo en que sean

combinados, prácticamente cualquier estructura o sistema de coordinación entre organizaciones podría ser ubicado en dicho continuo.

Los tres órdenes señalados pueden identificarse en el ámbito de la educación escolar, aunque presentando peculiaridades y, naturalmente, un significativo grado de variabilidad ligado a circunstancias concretas. Aquí se prestará particular atención a los tres siguientes: el cuasi-mercado, la red y la comunidad. Menos atención recibe la organización (formal), precisamente por la atención que viene recibiendo en todo este trabajo. Conviene tener presente, no obstante, que el entramado de relaciones que configura un entorno está cada vez más organizado, particularmente cuando se trata del entorno de organizaciones formales. En palabras de Scott (1992a),

> *«...es importante constatar que los contextos relacionales de las organizaciones formales están experimentando una creciente organización. Los ambientes de las organizaciones formales están ellos mismos organizados formalmente, en una medida realmente sorprendente»* (p. 15).

Ello significa que el propio entorno de las organizaciones es objeto de una creciente formalización, jerarquización, centralización e incluso burocratización.

2.2. Cuasi-mercado

Como solución a diversos males atribuidos a la educación escolar entre los que su falta de eficiencia ocuparía una posición preeminente, ha sido relativamente frecuente dirigir la atención al mercado como posible mecanismo a través del cual prestar servicios educativos, cualesquiera éstos fuesen, tomando como referencia para ello a las empresas) (Glennerster, 1997; Levacic y Hardman, 1998; Adnett y Davies, 1999). Ahora bien, la manera de entender esta aplicación no ha suscitado un consenso absoluto, debido fundamentalmente a las reticencias que suscita el mercado, entendido en un sentido más ortodoxo y estricto, para ser aplicado a ese ámbito. Al menos, dos razones pueden ser destacadas para justificar estas reticencias: de una parte, la educación que un alumno recibe en un centro escolar produce no sólo beneficios estrictamente privados, sino también beneficios que afectan a la sociedad en su conjunto; de otra parte, hay que contar con desigualdades de partida (por ejemplo, referidas a la capacidad para obtener información adecuada para discernir sobre la calidad de la educación que está siendo proporcionada) que previsiblemente distorsionarían ese tipo de relaciones. Así, pues, ha sido habitual proponer y aplicar soluciones basadas en el mercado que no fueran absolutamente fieles a las concepciones más ortodoxas y estrictas (Adnett y Davies, 1999). No es de extrañar, pues, que la introducción de las relaciones de mercado en el ámbito de la educación haya presentado diversas variantes, algunas de las cuales han estado más próximas a tal ortodoxia, mientras otras lo han estado menos (Glennerster, 1997; Adnett y Davies, 1999).

Hasta el momento, y en nuestro entorno más próximo, lo que ha atraído particular atención son los cuasi-mercados, también denominados mercados internos (Jones y Cullis, 1996), que vienen a representar una vía intermedia entre los bonos escolares y el sistema escolar público estatal tal como lo hemos venido conociendo. En general, con estos términos no se hace referencia sino a un conjunto de reformas interrelacionadas,

entre las que merecen ser destacadas las siguientes (Levacic y Hardman, 1998; Davies y Adnett, 1999):

- Incrementar las posibilidades con que cuentan los padres para elegir centro escolar.
- Elevar la autonomía de los centros escolares.
- Introducir algún dispositivo para proporcionar información pública sobre el rendimiento de los centros, habitualmente basado en indicadores de rendimiento académico de los alumnos.

En términos más precisos, y siguiendo a Le Grand (1999), un cuasi-mercado se caracteriza por constituir una modalidad de mercado que presenta las dos siguientes particularidades: (1) la financiación continúa correspondiendo al Estado y (2) proveedores independientes (por ejemplo, centros escolares) compiten entre sí para prestar un determinado servicio. Así pues, a diferencia del mercado en su acepción más ortodoxa, la regulación introducida por la Administración será más acusada y la competición que se establece entre las organizaciones que prestan los servicios tendrá un carácter más imperfecto (Levacic y Hardman, 1998).

Central en la caracterización de un cuasi-mercado es la división operada entre quienes se encargan de proporcionar un servicio y quienes se encargan de adquirirlo (Glennerster, 1997; Le Grand, 1999). En el contexto escolar, los centros educativos serían los encargados de prestar los correspondientes servicios, mientras la Administración, a cuyo cargo corre la financiación, actuaría como agente que los adquiere en interés de sus usuarios (específicamente, las familias): en efecto, la Administración financiaría, en interés de los padres, a los centros escolares, que prestan tales servicios (Adnett y Davies, 1999; Davies y Adnett, 1999). Por tanto, los usuarios de esos servicios (las familias) no son quienes directamente los adquieren (esto es, quienes directamente pagan por ellos), sino que lo hacen a través de la Administración (que habría de actuar en su interés, financiándolos). Naturalmente, ello tiene la siguiente implicación: la Administración pasa a convertirse en una instancia que tiende a concentrar su atención en la contratación de unos servicios, en detrimento de la prestación directa de esos servicios; o sea, se dedica más a adquirir la prestación de servicios a través de múltiples entidades (normalmente, públicas y privadas) con arreglo a unas determinadas condiciones, en lugar de asumir ella misma tales prestaciones.

Pero central en la caracterización de un cuasi-mercado son también las relaciones de competición que se establecen entre las entidades que han de ocuparse de la prestación de servicios: a fin de que las familias reciban un mejor servicio, los centros escolares competirán unos con otros (Glennerster, 1998). En este escenario, los recursos económicos provenientes de la Administración operan como incentivos para competir (Levacic y Hardman, 1998; Adnett y Davies, 2000). Más concretamente, esos fondos inducirán a los centros a competir por atraer más alumnos, puesto que de esta circunstancia dependerá su obtención. Más aún, la captación de alumnos requerirá satisfacer las preferencias de sus padres, que previsiblemente conferirían particular importancia al rendimiento que sus hijos reflejen en pruebas y exámenes.

A todo ello habría que unir otro rasgo fundamental a la hora de hacer una caracterización suficientemente fidedigna del cuasi-mercado: éste se caracteriza por estar notablemente regulado por la Administración. Ciertamente, las reformas asociadas al mismo

incluyen, por ejemplo, tanto la potenciación de la elección de centros por parte de las familias como la de la autonomía de los centros. Pero, paradójicamente, el control que la Administración ejerce sobre los centros escolares va también en aumento, particularmente estableciendo un marco curricular común cada vez más prescriptivo. Por consiguiente, la capacidad de decisión con que cuentan no sólo padres sino también los responsables de los centros queda sujeta a importantes restricciones (Levacic y Hardman, 1998; Davies y Adnett, 1999)

¿Qué se persigue con todo ello? Incluso retóricamente, ha sido frecuente hacer referencia –o siquiera aludir– a dos ventajas fundamentales del cuasi-mercado: calidad y diversidad. En términos más precisos, puede afirmarse que, en coherencia con lo expresado al inicio de este apartado, recurriendo a este modelo interorganizativo se persigue incrementar la eficiencia con que son prestados los correspondientes servicios, entendida en dos sentidos complementarios (Glennerster, 1997; Levacic y Hardman, 1998; Adnett y Davies, 2000):

- Eficiencia distributiva: los recursos están distribuidos de tal manera que hay un ajuste óptimo entre lo que los consumidores quieren y lo que puede ser producido (en este caso, unos determinados servicios).
- Eficiencia productiva: los bienes y/o servicios son producidos de la manera más eficiente posible (básicamente, al menor coste posible).

Consiguientemente, a través de un cuasi-mercado se persigue no sólo elevar los niveles de rendimiento académico, sino también, y al tiempo, diversificar las vías a través de los cuales son alcanzados. No obstante, los resultados de la implantación de este modelo han sido controvertidos y, en todo caso, no han sido consistentemente coincidentes con las expectativas iniciales, no ya sólo cuando han sido objeto de estudio adoptando una perspectiva sociológica, sino incluso cuando lo han sido adoptando una perspectiva estrictamente económica (Adnett y Davies, 1999).

2.3. Redes

Los centros educativos no son, en absoluto, ajenos a esta noción, que ha sido aplicada, principalmente, (1) a determinadas relaciones que se establecen entre organizaciones (por ejemplo, redes de centros), (2) a determinadas relaciones que se establecen entre los profesionales que trabajan en ellos (por ejemplo, redes de profesores) e incluso (3) a determinadas relaciones que se establecen entre centros y sus sistemas de apoyo, así como entre éstos mismos (lo que ha llegado a recibir la denominación de redes de apoyo).

Especial interés tiene comenzar llamando la atención sobre la siguiente circunstancia: a menudo, las iniciativas para crear o consolidar redes han surgido, siquiera en parte, precisamente como respuesta a las exigencias de competición derivadas de aquellas otras iniciativas encaminadas a introducir un cuasi-mercado en este ámbito. Wallace (1998) llega a referirse a ellas como una ‘contra-política’, explícita y/o implícita: agentes relevantes de un determinado contexto local responden a una política externa que perciben como amenaza a sus creencias y valores, empleando coordinadamente sus recursos para

intervenir en la puesta en práctica de dicha política, hasta el punto de desafiar e incluso socavar las metas originales.

Hay que tener presente que, en el ámbito de la educación, la utilización de esta noción (a veces empleando otros términos equiparables) no es suficientemente definida ni completamente consistente, si bien el uso que de ella se hace tiende a presentar concomitancias suficientemente significativas. En general, es común emplearla en un sentido altamente comprehensivo, asimilándola a la categoría de modelo o enfoque de coordinación y, por tanto, situándola virtualmente al mismo nivel que el mercado y la organización jerárquica (los otros dos modelos o enfoques identificados más a menudo), o incluso considerándola capaz de subsumir a ambos (Frances y otros, 1991; Armson y otros, 1995).

En un sentido más específico, es relativamente común emplearla para hacer referencia tanto a una serie de nodos, o posiciones, como a las conexiones identificables entre ellos: la red es entonces conceptuada como un conjunto de nodos, o posiciones (en el caso que aquí nos ocupa, ocupadas por personas, grupos o incluso organizaciones), ligados por una serie de interacciones. Ésta es, sin embargo, una definición muy general, aplicada en numerosas disciplinas, que no alcanza a reflejar los significados que normalmente son asociados a esta noción en el ámbito de las organizaciones o, específicamente, en el de los centros escolares.

Aplicada la noción a estos ámbitos, en una red concurren, fundamentalmente, los rasgos siguientes:

- Una red puede ser considerada como un *enfoque de coordinación entre unidades organizativas*, entendido este término en sentido amplio (Grandori y Soda, 1995). Ello comporta que la noción es aplicable no ya sólo a las relaciones interorganizativas, sino también a las relaciones que se establecen dentro de una organización (Frances y otros, 1991). En todo caso, con frecuencia ha sido objeto de aplicación al primero de los escenarios mencionados.
- A ello hay que agregar que los elementos de que consta una red (esto es, las unidades organizativas en ella insertas) son *autónomos*. Pueden incluso llegar a estar separados entre sí, siquiera en dos sentidos: carecerán tanto de propiedad común como de un único (y homogéneo) marco legal. Por consiguiente, la constitución de una red puede no implicar modificación alguna en la propiedad o en los límites formales de las entidades insertas en ella (Powell, 1991a; Grandori, 1997; Scott, 1998). Asimismo, tales elementos tienen igual consideración dentro de la red: las relaciones se establecen, pues, entre una serie de instancias que, esencialmente, tienen la condición de iguales unas con respecto a otras. Por ello, ha llegado a afirmarse que representa una forma organizativa plana, particularmente al ser comparada con la organización jerárquica. El control sería ejercido por sus miembros, no emanando de ninguna fuente de poder centralizado (Frances y otros, 1997).
- Entre los elementos insertos en una red se establecen relaciones de *interdependencia*, o dependencia mutua: en lugar de haber elementos que dependen de otro(s), todos vendrían a depender entre sí. Una red puede incluso ser considerada como un modo de regular la interdependencia entre unidades, diferente al modo en que es regulada dentro de una organización o en el mercado. Pues bien, tales relaciones de interdependencia demandan, a su vez, la realización de intercambios entre las

partes involucradas, en el curso de los cuales algunas de ellas proporcionarán algo de valor, mientras otras lo recibirán a cambio (Ouchi, 1991). Como consecuencia de estos intercambios, las relaciones establecidas reportarán beneficios mutuos y, por tanto, serán mutuamente ventajosas –o, al menos, estarían en condiciones de serlo– (Armson y otros, 1995). Congruentemente, la reciprocidad (o correspondencia mutua entre las partes) se convierte en una característica central de este enfoque de coordinación. Sin embargo, ello ha sido entendido, básicamente, de dos formas marcadamente diferentes (Powell, 1991a):

– bien implicando la realización de intercambios de valor sustancialmente equivalente en el curso de una secuencia claramente delimitable, en cuyo caso la reciprocidad podría ser asimilada a la equivalencia de beneficios entre las partes involucradas en el intercambio y acabaría siendo congruente con la búsqueda del interés particular,
– o bien implicando la realización de transacciones cuya continuidad, que se prolonga durante extensos periodos de tiempo e incluso indefinidamente, depende más bien de la existencia de desequilibrios entre las contribuciones de las partes involucradas: en estos casos, intercambios inicialmente desproporcionados generan un sentido de obligación entre las partes con relación a los futuros intercambios, sentido de obligación (y, en definitiva, unas determinadas referencias normativas) que es lo que las mantendría conectadas entre sí.

- Naturalmente, estas condiciones favorecen la *cooperación* entre las entidades insertas en la red. Ahora bien, pese a que la cooperación suele considerarse un rasgo asociado a las redes, las relaciones de competición no quedan en absoluto excluidas. En efecto, no es extraño que, en el contexto de una red, se produzca cooperación entre organizaciones que, a su vez, sean competidoras unas con respecto a las otras (Powell, 1991a; Armson y otros, 1995).
- Llegados a este punto, es preciso destacar que otro rasgo considerado definitorio de esta forma de coordinación reside en que las relaciones de cooperación que se establecen entre las entidades insertas en una red terminan estando basadas en la *confianza*. Incluso no han faltado los autores que confieran a este rasgo un papel decisivo en la caracterización de esta modalidad de coordinación, con capacidad para articularla (Frances y otros, 1991; Armson y otros, 1991; Alexander, 1995).

  Precisamente un problema que ha afectado a esta noción es haber quedado a menudo confundida con la cooperación, hasta el punto de llegar a ser sinónimos (Mayer, Davis y Schoorman, 1995; Rousseau y otros, 1998). Sin embargo, hay que tener presente que, aun siendo común que la confianza conduzca a la cooperación, no es menos cierto que ésta puede ocurrir en ausencia de aquélla (o sea, es posible cooperar con alguien sin confiar en él), por lo que la confianza no constituye una condición necesaria para que la cooperación ocurra.

  La noción de confianza es altamente comprehensiva y, como cabe suponer, carece de reflejo en una definición que suscite una aceptación generalizada. Puede incluso ser considerada una noción multidimensional (Tschannen-Moran y Hoy, 1997). De ella merecen ser destacados aquí los dos rasgos siguientes:

  - La confianza comporta tener una expectativa positiva relativa a la conducta de otra persona o entidad, expectativa que mitiga el temor a una conducta oportunista por su parte: confiar implicará aceptar que la probabilidad de que aquel o aquello en él/lo que confiamos actúe en beneficio –o, al menos, no en perjuicio– nuestro es suficientemente alta como para cooperar con él (Bradach y Eccles, 1991).
  - Atendiendo a tales expectativas, la confianza implica la exposición a las acciones que acabe llevando a cabo la otra parte, con independencia de su capacidad para supervisarla o controlarla. En otras palabras, confiar implicará asumir la vulnerabilidad con respecto a esa otra parte y, consecuentemente, disponerse a correr un riesgo (Mayer, Davis y Schoorman, 1995).
- Esta caracterización de las redes lleva, finalmente, a hacer referencia a la importancia que adquieren las *relaciones informales* en esta modalidad de coordinación. A fin de cuentas, las redes *«tienden a cobrar existencia en los intersticios de las relaciones sociales»* (Frances y otros, 1991: 15). En definitiva, pues, la coordinación suele adoptar un carácter informal en ellas. Como consecuencia de ello, es más penetrante y generalizada, aunque frecuentemente operando a pequeña escala, sin que esta circunstancia suponga menoscabo alguno de su importancia. Al tiempo, ocurre de modo menos transparente, llegando incluso a quedar oculta por su opacidad, de forma tal que algunas redes llegan a ser altamente excluyentes de todo aquello que no participe de ellas.

2.4. Comunidad

Éste es otro modelo organizativo al que a menudo se ha recurrido no ya sólo para hacer referencia y comprender determinados contextos educativos, sino también para proponer cómo habrían de ser. No obstante, puede observarse que su uso también ha sido considerablemente heterogéneo.

Precisamente uno de los aspectos respecto de los que varía el uso dado a este concepto es el ámbito por él comprendido. ¿Qué abarcan nociones como comunidad educativa o comunidad escolar? Las respuestas a esta cuestión han sido múltiples, no necesariamente incompatibles entre sí. Merz y Furman (1997) han tratado de sistematizarlas, e identifican los siguientes usos:

- Comunidad como *entorno social*. En este caso, la noción de comunidad suele utilizarse en dos sentidos:
  - Como zona local geográficamente delimitada (por ejemplo, un barrio) con un alto grado de cohesión, en el seno de la cual estaría incardinada la escuela, desempeñando un papel crecientemente importante.
  - Como entorno o ambiente relevante del centro, especialmente aquellas instancias sociopolíticas con intereses en el centro y/o en las que éste tiene intereses (por ejemplo, instituciones u organismos públicos, empresas, asociaciones...).
- Comunidad como *grupo*. Este concepto sirve también para designar agrupaciones constitutivas de la vida de los centros que integran a personas con unos valores compartidos: es el caso, por ejemplo, de las agrupaciones que se establecen entre quienes tienen una misma profesión (comunidades profesionales) o unas mismas creencias religiosas (centros educativos confesionales).

- Comunidad como *atributo*. Esta noción es también empleada para hacer referencia a un atributo, propiedad o cualidad que presenta el centro: en la medida en que éste incorpore un conjunto coherente de rasgos, podrá ser considerado como comunidad.

Naturalmente, estas acepciones no carecen de relaciones significativas entre sí. Tal como afirman expresamente estas autoras, cada una de ellas no hace sino concentrar su atención en determinados aspectos de la comunidad.

Antes es preciso aclarar, no obstante, que este modelo y el anterior presentan concomitancias que deben ser tenidas en cuenta: entre ambos hay coincidencias, hasta el punto de poder considerar que el primero (comunidad) puede quedar subsumido, siquiera parcialmente, dentro del segundo (red). En efecto, una comunidad parece participar significativamente de los rasgos que permiten identificar a una red (Alexander, 1995).

Llegados a este punto, hay que introducir una precisión concerniente a lo que, según quedó puesto de manifiesto anteriormente, es frecuente considerar como la base de las relaciones características de las redes: la confianza. Naturalmente, ésta puede emanar de fuentes diversas, no necesariamente incompatibles entre sí (Bradach y Eccles, 1991). Pues bien, cuando son un conjunto de creencias, valores y normas comunes las que generan esa confianza, la noción de red se aproxima tanto a la noción de comunidad que no es fácil localizar rasgos significativos que permitan distinguir entre ambas. Debe así quedar claro que tales elementos normativos no constituyen la única fuente de confianza. Las propias relaciones personales que cotidianamente se establecen también lo son. No obstante, extremadamente difícil resultará especificar qué produce la confianza en un determinado contexto. Lo más común será que múltiples condicionantes se combinen para contribuir a su desarrollo.

Pero, en cualquier caso, ¿cómo suele ser conceptuada específicamente una comunidad, modelo al que ha sido común recurrir para hacer referencia a contextos escolares? En ausencia de una definición precisa lo bastante consensuada, cabe recurrir a una serie de temas comunes (Shields y Seltzer, 1997; Furman, 1998; Strike, 1999), a los que seguidamente se hará referencia para completar una mínima clarificación del concepto.

- Ante todo, hay que poner de relieve que el postulado más común y más relevante ha sido considerar que la condición más importante que permite asimilar una colectividad a una comunidad es la existencia de alguna *identidad* entre sus miembros (Furman, 1998). En efecto, para que cualquier individuo sienta que forma parte de una comunidad es preciso tener algo en común con los demás individuos de la colectividad correspondiente: entre todos ellos, ha de haber algo en común. En términos muy básicos, ello puede ocurrir de dos maneras: bien congregando a individuos entre los que ya existe esa identidad (como puede ser el caso de los centros confesionales), o bien creando esa identidad en una colectividad ya existente (como puede ser el caso de un centro que consiga desarrollar una visión compartida).
- Ahora bien, no menos importante es atender al contenido de esa identidad. Una comunidad no está basada en la mera constatación de rasgos comunes entre sus miembros, cualesquiera sean esos rasgos. Es también frecuente considerar que quienes forman parte de una comunidad acabarán teniendo en común un conjunto de *valores* y *normas*. En su revisión sobre las connotaciones asociadas al concepto,

Beck (1999) llega a afirmar de modo casi categórico: *«prácticamente todas las definiciones de comunidad hacen referencia a la presencia de normas o valores comunes como característica distintiva»*.

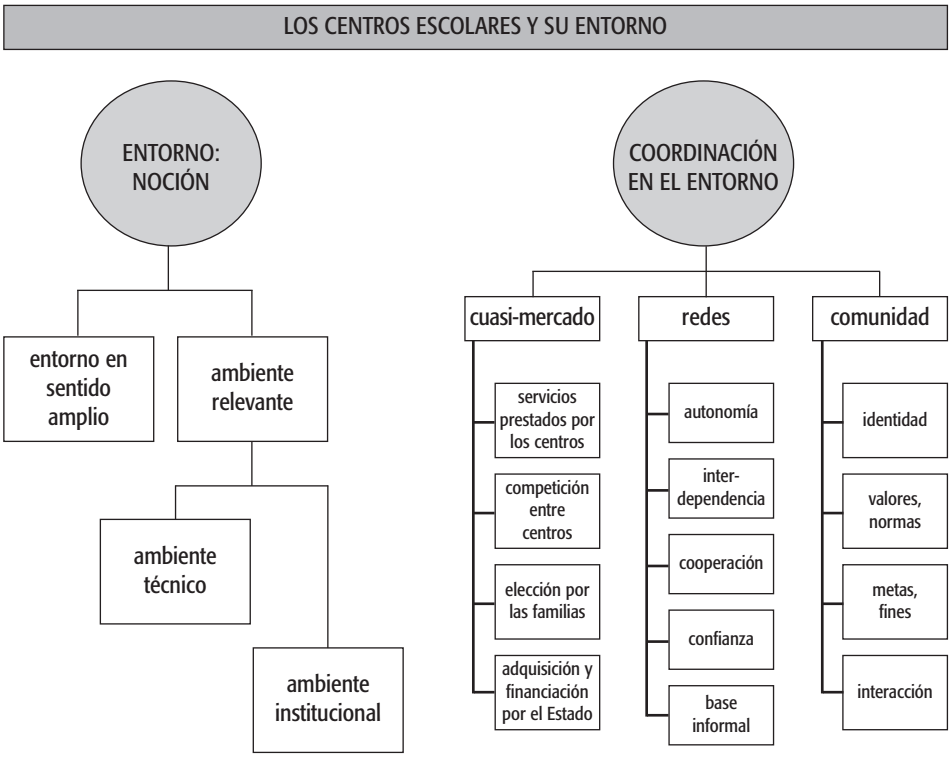
En todo caso, la constitución de una comunidad no está estrictamente ligada a valores y normas con un determinado contenido. La autora anterior considera que, con independencia de que puedan ser identificadas grandes tendencias favorecedoras de unos valores (en particular, valores positivos y edificantes, como la crítica y la justicia) en detrimento de otros, la mayor parte de los expertos en este tema reconocen que esos valores pueden ser de cualquier tipo. Ahora bien, ¿significa todo esto que valores y normas adquieren tal importancia para la constitución de una comunidad que cualquier otro aspecto queda postergado? Ofrecer una respuesta afirmativa a esta cuestión no sería adecuado, y en modo alguno ha de colegirse de lo expuesto hasta ahora.

- A tales valores y normas estarían asociados unos *propósitos* o *finalidades* con capacidad para guiar la actividad desplegada. En efecto, es igualmente frecuente atribuir carácter intencional a la comunidad, lo que también contribuye a conferir singularidad a este modelo organizativo. A este respecto, tiene interés hacer referencia a la precisión introducida por Strike (1999). A juicio de este autor, no todo lo que es valorado en un colectividad resulta decisivo para alcanzar la categoría de comunidad. Desde esta perspectiva, el mero acuerdo con relación a ciertos valores ni siquiera sería, considerado en sí mismo, suficiente. Antes bien, tales valores habrían de tener carácter constitutivo; es decir...
  - tendrían que suscitar unos fines compartidos los miembros de esa colectividad (por tanto, tales valores y normas permitirían que los miembros de la colectividad estuvieran unidos por unos mismos fines), y
  - tendrían que promover proyectos comunes dirigidos al logro de esos fines (por tanto, tales valores y normas permitirían también que los miembros de la colectividad estuvieran unidos en unas tareas).
- La cohesión característica de una comunidad vendrá determinada, en último término, por las *interacciones* que se establecen entre quienes, perteneciendo a ella, comparten un conjunto de rasgos (sobre todo, valores, normas y fines) (Louis, Kruse y Bryk, 1995). Las relaciones que tienen lugar entre quienes forman parte de una comunidad tienen un carácter singular. De ellas merecen ser destacados siquiera los rasgos siguientes (Shields y Seltzer, 1997; Strike, 1999):
  a) son continuas y múltiples, produciéndose en escenarios diversos y, a la vez, complementarios;
  b) es común que revistan carácter informal;
  c) desarrollan vínculos personales, e incluso afectivos o emocionales;
  d) están presididas por la búsqueda de consenso.

  Naturalmente, el aglutinante de este tipo de relaciones sería, tal como anteriormente quedó puesto de manifiesto, la confianza. De cualquier modo, tales rasgos –como, prácticamente, cualquier otro atribuible a este modelo organizativo– pueden considerarse fruto de la presencia de unos valores y normas comunes. Éstos representan a menudo una condición previa para conseguir constatar otros rasgos significativos de la comunidad.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis



• Cuestiones para la reflexión

1. Procure describir de la manera más precisa posible el ambiente relevante de un determinado centro escolar con el que esté familiarizado, haciendo una relación de los aspectos o elementos identificables en él. A continuación, indique cuáles son los que asocia a su dimensión técnica y/o institucional. En todos los casos, exponga las razones que le han inducido a hacer cada caracterización.
2. La coordinación entre elementos o aspectos que forman parte del entorno no es fácil de definir. Seguidamente se incluyen varias definiciones de coordinación entre organizaciones (Alexander, 1995):
   – *«Tiene lugar en la medida en que las organizaciones procuran que sus actividades tengan presente las actividades de otras»* (Hall *et al.*, 1977).
   – *«Ocurre en la medida en que acciones diferentes emprendidas por agentes diversos se conectan para constituir cadenas de acción»* (Kaufmann, Majone y Ostrom, 1986).

– *«Es la conexión entre recursos y procesos para conseguir los resultados deseados»* (Jennings, 1994).
– *«Es el proceso consistente en concertar decisiones y acciones de varias organizaciones –a veces muchas–, en razón de un propósito o una empresa que una única organización no puede hacer realidad actuando sola»* (Alexander, 1995).

Localice semejanzas y diferencias entre ellas. Por último, sugiera una definición propia.

• Lecturas recomendadas

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996): Relación entre el centro educativo y el entorno. En G. Domínguez Fernández y J. Mesanza López (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española. Pp. 97-122.
Puede considerarse este texto una aproximación inicial a una serie de coordenadas de las relaciones entre centro escolar y su entorno. Particular atención merece la revisión de modelos organizativos específicos de apertura al entorno por parte de los centros.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1993): El ambiente externo: la apertura a la comunidad. En M. Lorenzo (Dir.): *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil. Pp. 383-402.

SAN FABIÁN, J. L. (1996): El centro escolar y la comunidad educativa: ¿un juego de metáforas? *Revista de Educación, 309*. Pp. 195-215.
Este artículo aborda críticamente las relaciones entre centro escolar y entorno, concentrando su atención en la frecuente falta de sintonía entre los centros escolares y las caracterizaciones ideales de las organizaciones, por un lado, y en las dificultades que plantea fijar y delimitar su entorno. Central en el texto es el análisis llevado a cabo de la relevancia que para estas relaciones tienen la autonomía institucional y la participación democrática.

CAPÍTULO 12

Planificación y estrategia en los centros escolares

Antonio Portela Pruaño

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR

- Conocerá diferentes significados que pueden ser atribuidos a la noción de planificación, así como las relaciones que hay entre ellos, no incurriendo en ninguna conceptuación reduccionista.
- Asimismo, conocerá diferentes sentidos que se pueden aplicar a la noción de estrategia.
- Captará, en toda su complejidad, las relaciones que se pueden establecer entre estrategia y planificación.
- Se aproximará a diferentes enfoques desde los que pueden ser consideradas la estrategia y la planificación.
- Tomará conciencia de peculiaridades que presenta la estrategia y, sobre todo, la planificación en centros escolares.

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Las nociones abordadas en este capítulo pueden considerarse, justificadamente, trasladadas al ámbito de la educación escolar desde ámbitos significativamente distantes del mismo (González González, 2001). Sin embargo, es común pensar que la educación ocurre, generalmente, con un propósito al que se le atribuye un carácter positivo. De aquí comienza derivando, en un sentido muy elemental, la relevancia que la planificación tiene para el desarrollo sistemático de tal actividad (Kaufman, Herman y Watters, 1996). Pues la planificación contribuye a plasmar un estado futuro considerado deseable: para individuos y grupos, pero, sobre todo, para organizaciones y conglomerados sociales más amplios. Básicamente, lo hace concretando:

- hacia dónde ir;
- por qué ir y
- cómo llegar.

Más aún, estas referencias proporcionadas por la planificación establecen los criterios para valorar no ya sólo si se ha llegado al destino perseguido, sino incluso cómo y cuándo se ha llegado, todo lo cual ayudará a determinar los progresos realizados.

Ahora bien, conviene tener presente, desde este preciso momento, que la relevancia de la planificación para la educación escolar no se agota ahí. Con relativa frecuencia, los estados futuros deseables para los centros escolares no vienen determinados por ellos mismos, sino por instancias 'externas', de las que además parte el impulso e incluso presiones para hacerlos realidad (Fidler, 2002). Con todo, esta circunstancia no anula necesariamente el valor que la planificación puede tener para la educación escolar.

La anterior referencia al ambiente de los centros escolares nos aproxima, inadvertidamente, a la segunda de las nociones que aquí será abordada: la estrategia. Ésta constituye una noción más comprehensiva igualmente relevante en el ámbito de la educación escolar. Pero no sólo tiene magnitud su importancia, sino también su complejidad: el horizonte, rumbo o dirección que tiene el centro escolar en perspectiva; los planteamientos globales que adopta; su forma o estilo de funcionamiento, o su posición ante el entorno, son aspectos de estimable envergadura que pueden asociarse a ella.

Las relaciones entre una y otra noción son estrechas, aunque complejas, por lo que serán abordadas con cierto detalle. La segunda es más comprehensiva que la primera, pero el sentido de ésta, en todo caso, no se agota completamente dentro de ella. En particular, la planificación proporciona una determinada visión de la estrategia, si bien esta condición no llega a hacer de ella algo incompatible con otras visiones de esa otra noción más amplia. En todo caso, la noción de estrategia confiere sentido a la noción de planificación.

2. PLANIFICACIÓN: CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

2.1. Concepto

La **planificación** puede ser definida como una actividad deliberada consistente en desarrollar un conjunto de posibles acciones adecuadamente articuladas para alcanzar un conjunto de metas. De ella pueden ser destacadas inicialmente una serie de notas básicas:

- Constituye una actividad humana y social de carácter fundamental, por lo que puede ser considerada intrínseca a toda actuación humana y social.
- Presenta una naturaleza anticipatoria; es decir, está orientada a estados futuros.
- Permanece siempre vinculada a la acción.
- Articula decisiones referidas a acciones para lograr metas u objetivos.
- No es infrecuente que siga procedimientos definidos y que acabe quedando reflejada por escrito.

Irán siendo abordadas sistemáticamente y en detalle a continuación. Pero es éste un concepto cuya aprehensión opone importantes dificultades. No sólo no cabe establecer correspondencia entre la noción de planificación y un único significado, sino que, además, los múltiples significados que suele evocar no siempre están suficientemente definidos ni suscitan un acuerdo generalizado, pese a haber, siquiera a veces, significativas concomitancias entre ellos. Más aún, los significados adscritos, tomados no sólo conjuntamente sino incluso individualmente, abarcan tanto que la noción en sí misma deja de tener unos límites mínimos, es prácticamente indiscernible de otras nociones y, de este modo, queda cuestionado su valor.

Sí cabe comenzar conviniendo en que planificar puede considerarse una actividad humana básica (Alexander, 1992). Incluso puede llegar a considerarse una parte fundamental de ella, ya revista ésta un carácter estrictamente individual o un carácter social: toda acción humana podría considerarse un proceso enormemente complejo del que la planificación constituiría un aspecto esencial, que a menudo no permite fácilmente ser diferenciado de otros. Así, pues, no es extraño que se le haya atribuido carácter universal y omnipresente. Tal como afirma Sybouts (1992: 1), «*planificar es algo que prácticamente todos hacemos y continuaremos haciendo de múltiples maneras*».

Este mismo autor identifica precisamente un «*primer nivel de planificación*» del que participaríamos prácticamente todos: lo que denomina «*planificación intuitiva*» (ibíd.: 1). Así designa una forma rudimentaria de planificar, muy común, que surge espontáneamente y no requiere mucho esfuerzo, tiempo u otros recursos. Suele emplearse para realizar tareas simples de forma inmediata o, a lo sumo, a muy corto plazo. Recurrir a ella fuera de este ámbito tendería a poner en riesgo lo que se hace, elevando así la probabilidad de fracaso: en ambos casos quedaría descuidado el futuro. Por último, es común que aquello que se planifica de esta manera, incluso el propio proceso de planificación, acaben siendo reemplazados por rutinas y hábitos que, una vez que han arraigado, reciben escasa atención y son difíciles de alterar.

Pero no ya la acción humana en general, sino la propia planificación que es parte de ella constituyen algo enormemente complejo que, desde luego, desborda el carácter y el contenido de la planificación intuitiva. Esa complejidad es tal que resulta preferible acometer la conceptuación de la planificación no tratando de proporcionar una simple definición, sino presentando diferentes perspectivas con arreglo a las cuales ha sido delimitada, cada una de ellas ilustrada con algunas definiciones (Alexander, 1992; Mintzberg, 1994):

a) Planificar es pensar en el futuro o, simplemente, tenerlo en cuenta. Desde esta perspectiva, la planificación se caracterizaría por dedicar atención al futuro y, en este sentido, podría atribuírsele carácter anticipatorio.

> «*Planificar hace referencia a pensar en el futuro*» (Bolan, 1974)[1].
> Planificar es «*anticipar el establecimiento de un programa de acciones*» (Levine, 1972).
> «*Planificar es acción establecida con antelación*» (Sawyer, 1983).

Definir la planificación exclusivamente con arreglo a este criterio acarrea el problema de no poder delimitarla con suficiente precisión, no ya sólo con respecto a otros procesos o actividades emprendidos en una organización, sino incluso con respecto a otros componentes de la acción humana en general. Pues en todos estos casos se estará tomando el futuro en consideración: a fin de poder ser llevada a cabo, prácticamente cualquier acción, por inmediata y reactiva que fuese, debe ser objeto de algún tipo de planificación, siquiera informal e instantánea. Particular relieve tiene hacer notar que tan comprehensiva, y a la vez tan importante, es esta dimensión de la planificación que circunscribir ésta a la misma prácticamente permite su asimilación a la gestión de una organización[2] (lo que, naturalmente, acabaría haciendo innecesario recurrir al primero de estos conceptos).

---

[1] Estas definiciones y las siguientes han sido tomadas de Mintzberg, 1994.

En todo caso, es preciso reconocer que difícilmente cabe negar que la planificación se caracteriza por concentrar su atención no en el presente, sino en el futuro. Específicamente, lo hace en acciones futuras. El carácter futuro de esas acciones introduce siquiera cierto grado de incertidumbre. Es por ello que tal actividad supone la realización de previsiones e incluso predicciones sobre ellas y sus resultados.

b) Planificar es actuar sobre el futuro y llegar a controlarlo. La planificación consiste no sólo en pensar en el futuro, sino también en actuar para hacerlo factible. De este modo, vinculada a la acción y, más aún, a su control. Y se desdibujan las diferencias entre la planificación y su implementación. La planificación termina introduciendo de esta manera, a través de la acción, certidumbre en el futuro.

> «*Planificar es el diseño de un futuro deseado y de maneras efectivas de provocarlo*» (Ackoff, 1970).

Como en el caso anterior, esta conceptuación adolece de una excesiva amplitud que menoscaba la singularidad de la noción y no permite diferenciarla suficientemente de otras (como, por ejemplo, el propio concepto de gestión): puesto que, desde este punto de vista, prácticamente todas las acciones con consecuencias en el futuro podrán considerarse acciones objeto de algún tipo de planificación, todo es planificación, y difícilmente podría afirmarse la existencia de acciones no planificadas (equiparables sólo a acciones absolutamente aleatorias).

c) Planificar como toma de decisiones.

i) *Planificar es tomar decisiones referidas al futuro*. Desde esta perspectiva, planificar es, ante todo, elegir y decidir; esto es, determinar conscientemente acciones y sus condiciones de realización (por ejemplo, recursos para realizarlas). La planificación es, en efecto, asimilable a un proceso de toma de decisiones; más aún, es asimilable a un proceso de decisión racional, particularmente en el sentido de que es instrumental para el logro de unas metas u objetivos (que, en el caso de la educación tenderán a ser imprecisos y ambiguos, al tiempo que diversos); esto es, unos estados deseados que la organización persigue hacer realidad. Conviene destacar en este punto que planificar en modo alguno consiste únicamente en proyectar esos estados deseados. En palabras de Meyerson (1961, cit. en Alexander, 1992: 72): «*Como las utopías, la planificación presenta un estado futuro deseable, pero, a diferencia de ellas, especifica el medio de alcanzarlo*».

Escasas serían las diferencias con otros procesos de este tipo si dicho proceso de decisión racional no tuviera, más claramente si cabe, el futuro por objeto.

> Es «*la determinación consciente de cursos de acción diseñados para lograr propósitos*» (Koontz, 1958).
>
> «*Aquellas actividades que se ocupan específicamente de determinar con antelación qué acciones y/o qué recursos físicos y humanos son necesarios para alcanzar una meta*» (Snyder y Glueck, 1980).

---

[2] El propio Fayol llegó a escribir: «La máxima 'gestionar significa mirar al futuro' da una idea de la importancia conferida a la planificación en el mundo de los negocios, y cierto es que, si hacer previsiones no representa la totalidad de la gestión, constituye al menos una parte esencial de ella» (cit. en Mintzberg, 1994: 7).

Ahora bien, eso es algo ya exiguo en sí mismo, dado que difícilmente podrán identificarse procesos de decisión que no tomen el futuro en consideración. Una vez más, pues, esta conceptuación resulta excesivamente amplia y, naturalmente, indiscernible de cualquier otro proceso de gestión.

ii) *Planificar es integrar (la toma de) decisiones*. Con todo, la planificación parece indisociablemente ligada a la toma de decisiones. Separar ambos aspectos supondría una abstracción artificiosa. Ahora bien, cabe mantener que lo relevante en la planificación no es tanto tomar decisiones cuanto procurar conscientemente la integración de diferentes decisiones relevantes. En palabras de Ackoff (1970, cit. en Mintzberg 1994: 11), «*sería preciso recurrir a la planificación cuando el estado futuro deseado* [o sea, unas metas] *implica la adopción de un conjunto de decisiones interdependientes; esto es, un sistema de decisiones*».
Es, además, común entender que, dado que normalmente esas decisiones interrelacionadas tendrán que tomarse a lo largo del tiempo, su integración o coordinación implicará el ensamblaje periódico de las mismas en un proceso unitario debidamente articulado que permitirá su adopción, consideradas en su globalidad, en un determinado momento en el tiempo: algo que termina evocando la adopción de una sola decisión (aunque con diversas dimensiones y ramificaciones), con lo que vuelve a surgir una conceptuación excesivamente comprehensiva. El plan puede considerarse precisamente el producto resultante de todo este proceso.

> Planificar «*significa ajustar conjuntamente una serie de actividades en un todo significativo*» (Van Gusteren, 1976).
> «*Planificar implica conferir mayor organización a algo (...). Significa adoptar un compromiso factible que permita organizar cursos de acción ya disponibles*» (Van Gusteren, 1976).

d) Planificar es un procedimiento formalizado para producir un resultado definido (que adopta la forma de un sistema integrado de decisiones). Desde esta perspectiva, la planificación consta de dos dimensiones: de una parte, la utilización de un procedimiento formalizado y, de otra, la persecución de un resultado integrado; a saber, un sistema de decisiones. Pero lo que la singulariza es la sistematización que la formalización introduce en el fenómeno al que se trata de aplicar. Tal formalización constituiría, pues, «*la clave para entender la planificación*» (Mintzberg 1994: 12). En este contexto, formalizar vendría a significar a) descomponer, b) articular y, en definitiva, c) racionalizar los procesos mediante los que las decisiones son tomadas e integradas en la organización. En efecto, la planificación suele ser caracterizada considerándola regida por la racionalidad formal, que, «*por supuesto, está basada en el análisis, no en la síntesis*» (ibíd.: 13). Ello hace preciso y fundamental que, en la planificación, se proceda a descomponer; esto es, dividir estados y procesos en las partes que los componen. En este sentido, puede atribuírsele un carácter reduccionista que, a su vez, podría considerarse contradictorio con lo perseguido con ella: la integración de decisiones. Pero, como afirma este mismo autor, lo que singulariza a la planificación no es tanto los resultados perseguidos como la naturaleza del propio proceso. Y el proceso de planificación se caracteriza por operar una descomposición que produce integración: más

concretamente, una secuencia, debidamente especificada, de una serie de pasos, que pasarían así a estar estrechamente articulados. El plan vuelve a presentarse como el producto de este proceso de planificación: aquello en que queda plasmada, en una formulación clara y explícita (a ser posible sobre un documento escrito), la articulación de todo lo que ha sido cuidadosamente descompuesto.

Ciertamente, no todo revestirá carácter formal en la planificación: seguramente, algunas actividades estarán poco formalizadas o, sencillamente, no lo estarán, como habrá otras altamente formalizadas. Más aún, una formalización inoportuna o excesiva puede incluso resultar contraproducente. Pero nada de ello es necesariamente contradictorio con su orientación predominantemente formal, en el sentido anteriormente señalado.

En todo caso, atribuir este carácter formalizado a la planificación no debiera conducir a pensar que ésta puede ser rutinizada (incluso a pesar de que, como proceso, puede ser esquematizada, como se verá más adelante). Todo lo contrario: en rigor, la planificación no puede ser rutinizada (Alexander, 1992). Lo que normalmente es objeto de planificación no son problemas típicos, sino únicos (aun con las concomitancias que pueda haber entre ellos) y, por tanto, difícilmente podrán ser atendidos de modo satisfactorio con soluciones ya existentes aplicadas de manera rutinaria. Ello permitirá diferenciar entre la actividad «*real*» de planificación y la «*aparente*» (como cuando la planificación se reduce a la mera aplicación reiterativa de las regulaciones y controles existentes) (ibíd.: 72).

2.2. La dimensión colectiva de la planificación

Incluso reconociéndole carácter formalizado, la planificación puede entenderse como una acción que admite ser emprendida por individuos o grupos reducidos de éstos: es una opción frecuente en el ámbito de la educación escolar, como cuando se detalla la programación de un ciclo de actividades extraescolares (Sybouts, 1992). Pero la planificación también suele alcanzar un estadio en que hace virtualmente necesaria la intervención de colectivos de personas, si bien la naturaleza de esa intervención puede variar entre ellos: particularmente, cuando procesos y tareas de los que depende son complejos e interdependientes, y los recursos (por ejemplo, el tiempo) que se precisan para emprenderlos son muchos. En tales casos, la ejecución de estos procesos y el volumen de los recursos que van a ser empleados previsiblemente harán necesario o, al menos, conveniente el concurso de colectivos de personas (como ocurre en una organización compleja).

Pero también la legitimación de lo que se hace y del empleo de recursos destinados a ello previsiblemente terminarán exigiendo esa intervención colectiva. A fin de cuentas, también es habitual, como es el caso de la educación escolar (Inbar, 1993), que la planificación concierna a colectivos de personas, aun cuando fuera realizada por individuos o conjuntos reducidos de éstos (con frecuencia, en representación de esos colectivos) (Alexander, 1992). Por lo demás, esta circunstancia propiciará que, aun sin estar directamente involucrados en su materialización, los colectivos afectados intervengan de alguna manera en ella.

Por tanto, cabe adscribir a la planificación un carácter colectivo en dos sentidos: por cuanto generalmente su realización hace precisa la intervención de colectivos, pero también por cuanto concierne a colectivos enteros (a menudo, a una sociedad en su conjunto).

2.3. Proceso

Como ya ha podido observarse, generalizar sobre la planificación plantea problemas. Algo que, precisamente, pone de manifiesto la dificultad de hacer generalizaciones en este ámbito es la diversidad de modelos que han sido desarrollados. Pues bien, algo en lo que, al llegar a cierto nivel de abstracción, han coincidido numerosos modelos es en considerar la planificación como proceso (Alexander, 1992). Así, pues, su caracterización como acto aislado (como puede ocurrir cuando queda reducido a la formulación de un plan) representaría, más bien, una distorsión.

Más aún, consistiría en un proceso constituido por una secuencia de fases imbricadas de tal modo que prácticamente cada una de ellas acaba no sólo teniendo efecto directo sobre la siguiente, sino también revirtiendo sobre la que la precede o incluso sobre la totalidad de dicho proceso. Así, éste presentaría un carácter cíclico prácticamente en todo momento.

Los componentes de este proceso, que también lo asimilan a un proceso de resolución de problemas (Nutt, 1986; Hopkins y MacGilchrist, 1998), también han suscitado cierto acuerdo, y entre ellos merecen ser destacados los siguientes (Alexander, 1992):

1. Identificación de un estado deseado que, al quedar confrontado con la situación actual, hace emerger un problema, el cual, a su vez, ha de ser explorado y definido.
2. Formulación y articulación clara de las metas y objetivos que van a ser perseguidos.
3. Proyectar soluciones alternativas bajo condiciones previstas, así como predecir su impacto.
4. Diseño de alternativas de acción para hacer realidad los logros perseguidos.
5. Comprobación de las alternativas de acción diseñadas, particularmente su consistencia interna (esto es, si responde a los objetivos marcados y las condiciones previstas) y su viabilidad (esto es, si es realizable dadas las limitaciones existentes y los recursos disponibles).
6. Valoración de las alternativas de acción y selección de las mismas para su puesta en práctica.
7. Preparación y programación de la puesta en práctica del plan.

Incluso dentro de cada una de estas etapas, cabría diferenciar las siguientes actividades (Nutt, 1986):

– Búsqueda, o recogida de información.
– Síntesis, o relacionar y combinar sistemáticamente la información obtenida, así como las ideas que genere.
– Análisis, estudio y contrastación de resultados.

Esta manera de entender el proceso de planificación ha tenido proyección en la educación escolar, ámbito en el que han surgido esquemas siquiera próximos al anterior (DES, 1989; Hargreaves y Hopkins, 1991; Hopkins y MacGilchrist, 1998). Más aún, ha

sido frecuente señalar la particular relevancia que ha adquirido en este ámbito el propio proceso sobre sus productos (en particular los planes), atribuyéndosele no pocos beneficios interrelacionados, entre los que cabe destacar el desarrollo de capacidad de mejora en el centro escolar (ibíd.; Davies y Ellison, 1999).

3. ESTRATEGIA Y PLANIFICACIÓN

3.1. Estrategia: aproximación definitoria

Así como es amplio el acuerdo que suscita la idea de que buena parte del éxito de una buena parte de las organizaciones puede ser atribuida a sus estrategias, significativamente reducido es el que hay con respecto a lo que realmente constituye la estrategia de una organización. Las diferentes perspectivas desde las que ha sido considerada esta noción son múltiples y, como consecuencia de ello, los significados asociadaos a ella lo son igualmente, pese a que las diferencias a menudo estén desdibujadas (Fidler, 2002). No es, pues, de extrañar que abunden las conceptuaciones y definiciones que, con frecuencia, difieren significativamente entre sí. Tanta diversidad conceptual es atribuible, además, a la propia multidimensionalidad y complejidad de los fenómenos estratégicos en las organizaciones, de una parte, y a su carácter situacional y, por tanto, variable (Chaffee, 1985). Todas estas circunstancias hacen precisamente difícil condensar tanto contenido y diversidad en sucintas definiciones, que inevitablemente acaban concentrando su atención en determinados aspectos para detrimento de otros.

En su sentido muy elemental y amplio, Bell (1998) ha considerado que una **estrategia** viene a representar una manera de identificar el futuro a largo plazo de una organización (en este caso, la escuela). Ese futuro podrá marcar la dirección a seguir por ella. Y, así, Fidler (2002) –como de forma similar han hecho otros autores– la ha definido, también en un sentido elemental y amplio, como la dirección global en la que una organización (en este caso, la escuela) desea avanzar. Ello incluiría tanto el destino como la ruta que permita llegar al mismo: en términos más específicos, tanto las metas (estratégicas) perseguidas por la organización como los medios contemplados para alcanzarlas (de aquí la relevancia de esta noción para el gobierno de una organización: véase capítulo 5).

Notas asociadas a la estrategia serían las siguientes:

- Afecta a la organización considerada en su globalidad.
- Tiene que ver con los progresos que la organización hará a largo plazo.
- Contempla medidas que permitan que los avances sean sostenibles.
- Toma en consideración las características del entorno en que está inserta la organización (particularmente, sus influencias sobre ella), a las cuales habrá de ajustarse la dirección adoptada.

Por su relevancia en la conceptuación de la estrategia, este último rasgo merece particular atención. Ya en el contexto militar al que frecuentemente es atribuido el origen del término, aparece la idea: una estrategia viene a representar un esquema general para afrontar óptimamente condiciones ambientales (amenazas, pero también oportunidades identificables en dicho ambiente), mientras que la táctica representaría un conjunto de

acciones planificadas que permiten la adaptación a cada situación concreta que vaya surgiendo (Hatch, 1997). Y continúa pensándose que la estrategia sirve para dar respuesta a un entorno cambiante, al punto que no es fácil encontrar conceptuaciones que no pongan de relieve esta circunstancia. Así, pues, una premisa subyacente a la noción es la práctica inseparabilidad entre la organización y su ambiente (Chaffee, 1985) (aunque hay desacuerdos que pueden derivarse de diferentes maneras de entender estas relaciones). No es de extrañar que diferentes modelos (particularmente cuando la estrategia es considerada como plan) consideren necesario emprender un análisis desde el que proceder a la formulación de la estrategia y su implementación.

Pero desentrañar el entramado de connotaciones que es habitual asociar a esta noción, entraña un esfuerzo más complejo que prácticamente desborda esta caracterización inicial. Para contribuir a ello, puede ser útil recurrir a las categorizaciones, potencialmente complementarias, de que han sido objeto las conceptuaciones disponibles. Siguiendo a Hardy (1994) la estrategia de una organización puede considerarse, básicamente, bien como algo planificado o bien como algo en realización. Ello tiene precisamente correspondencia con dos enfoques básicos desde los que ha sido operada la conceptuación de esta noción: la estrategia como *plan de acción* y la estrategia como *patrón de acción* (Fidler, 2002).

Las estrategias concebidas como plan han sido caracterizadas por Mintzberg como '*estrategias intencionadas*' (Hardy, 1994; Mintzberg, 1994; Barney, 1997). Con este término, lo que se pone de relieve es la circunstancia de que las decisiones y acciones encuadradas en ellas han sido conscientemente articuladas como medio para lograr las metas declaradas de la organización. Ahora bien, estas estrategias pueden tener o no éxito en la realización de las intenciones que las presidían: estaríamos, en el primer caso, ante '*estrategias deliberadas*' y, en el segundo, ante '*estrategias no realizadas*'. Naturalmente, las primeras son estrategias que (se supone) acabarán haciéndose realidad. Pero hay también otro tipo de '*estrategias realizadas*': las denominadas '*estrategias emergentes*'. En ellas, una serie de acciones van convergiendo a lo largo del tiempo hasta formar patrones consistentes, que son realmente los que acaban cobrando realidad. Como es previsible, esos patrones podrán no tener un carácter intencionado, pero también podrán tenerlo, en cuyo caso no será programado.

Con todo, difícil será identificar en la práctica estrategias que encajen perfectamente con los tipos presentados anteriormente. Las estrategias identificadas cotidianamente los combinarán. A fin de cuentas, lo que acaba cobrando realidad en la práctica cotidiana son tanto estrategias deliberadas como estrategias emergentes, que terminarán combinándose de alguna manera. Más aún, las organizaciones habitualmente experimentarán la necesidad de hacer tales combinaciones. Pues las estrategias estrictamente deliberadas están basadas en el control, mientras que las estrategias estrictamente emergentes están basadas en los procesos de aprendizaje, y las organizaciones tratarán de predecir y controlar, al tiempo que procuran aprender y estar en condiciones de responder a lo inesperado e imprevisible. Así, hay organizaciones que adoptan «*estrategias paraguas*» (Mintzberg, 1994: 25) en las que los esbozos globales de la acción por emprender presentan un carácter deliberado y se deja que su concreción vaya emergiendo. En ningún caso puede afirmarse de entrada que las estrategias deliberadas son indefectiblemente positivas y/o que las estrategias emergentes son indefectiblemente negativas (ni tampoco a la inversa). Las estrategias efectivas tenderán a combinar los caracteres de unas y otras.

3.2. Estrategia como plan

De acuerdo con Bell (1998), los usos que ha tenido la noción de estrategia en el ámbito de las organizaciones educativas han estado estrechamente ligados a la planificación, hasta el punto de llegar a considerar a la primera como inseparable de la segunda. Y, en efecto, una estrategia puede considerarse también como **plan**, tal como fue anticipado más arriba. Más aún, es una de sus conceptuaciones más extendidas, teniendo presente que considerarla como una dirección, una orientación, un curso de acción previsto o un camino para llegar de un punto a otro no representa sino algo equiparable (Mintzberg, 1994). Lo singularizador en todos estos casos es, naturalmente, que su desarrollo tiene lugar con antelación a su realización, pero también que responde a unos propósitos y tiene lugar conscientemente.

Paradigmáticas de este enfoque son las que Barney (1997) considera conceptuaciones jerárquicas de la estrategia de una organización, que diferencian una serie de dimensiones relevantes entre las cuales se establece precisamente una relación jerárquica:

- Hay una '*misión*' que representa una visión del futuro de la organización, que suele estar referida, específicamente, a lo que persigue hacer o llegar a ser a largo plazo. Lo común es que quede declarada públicamente en forma de metas perseguidas a largo plazo.
- Cabe identificar unos '*objetivos*' específicos de actuación, suficientemente operativos, que la organización aspira a hacer realidad en cada una de las áreas o ámbitos comprendidos en la misión. Contrastando el comportamiento con estos objetivos sería posible determinar si dicha misión está siendo o no cumplida.
- La '*estrategia*' hace referencia a los medios a través de los cuales la organización alcanza sus objetivos y, en último término, cumple dicha misión: particularmente, recursos y acciones llevadas a cabo con ellos.
- Finalmente, hay '*tácticas*' y/o '*políticas*' que representan las acciones específicas que la organización emprenderá para implementar su estrategia.

Como puede apreciarse, este tipo de conceptuación diferencia múltiples niveles entre los cuales se establece una relación jerárquica en la que los superiores prevalecen sobre los inferiores, afectando particularmente a uno de ellos, la estrategia. Diversos planos se combinan para configurar su posición en tal jerarquía:

- *Lo abstracto sobre lo concreto*. Dichos niveles varían en cuanto a grado de abstracción (Barney, 1997). La misión de una organización es algo muy abstracto y general: habitualmente, indica lo que persigue de modo indeterminado, con pocas referencias (de haber alguna) a la manera de alcanzarlo. Unas metas y objetivos la traducirán en contenidos menos abstractos. A unos y otros habrán de responder de manera indirecta y directa, respectivamente, las estrategias, que especificarán las acciones que pueden ser emprendidas para lograr los objetivos. Estos aspectos, no obstante, habrán de ser objeto de una concreción aún mayor para proceder a la implementación. La diferenciación operada entre 'estrategia' y 'táctica' y la preeminencia de la primera sobre la segunda están también ligadas a esta jerarquización. Mintzberg (1994: 27) lo expresa de manera muy llana: «*las estrategias hacen referencia a las cosas importantes, las tácticas a los simples detalles*».

- *La formulación de la estrategia sobre su implementación*. Subyace una relación jerárquica entre formulación e implementación de una estrategia, en la que, claramente separadas una de la otra, la primera prevalece sobre la segunda. La formulación ha de ser determinante de la implementación, y cualquier fracaso de ésta es atribuible a las deficiencias con que haya discurrido, e incluso, por extensión, a las deficiencias de la propia formulación (sencillamente, por no haber contemplado que pudieran producirse). Pero no será común reparar en la posibilidad de que la separación operada entre ambas sea artificial e incluso artificiosa (Mintzberg, 1994).
- *La estrategia sobre actuación y resultados*. Asimismo, subyace una relación jerárquica, ligada de modo particularmente estrecho a la anterior, entre la propia estrategia emprendida por una organización, por un lado, y su actuación y rendimiento, por otro, donde la primera prevalece sobre los segundos (Barney, 1997). La estrategia ha de ser determinante del comportamiento de la organización y los logros que se derivan del mismo. A fin de cuentas, es la que hace factible el cumplimiento de los objetivos y la realización de la misión.
- *Los centros de decisión y control estratégico sobre los agentes que han de poner en práctica la estrategia*. En general, cabe identificar una correspondencia, siquiera aproximada, entre los niveles anteriores, por un lado, y los niveles contemplados en la jerarquía de autoridad de la organización (y, por tanto, en su estructura) y la distribución de dicha autoridad operada entre ellos, por otro lado (Barney, 1997). En particular, es común dar por sentado que la estrategia y su implementación derivarán de un centro de decisión y control; esto es, una posición o unidad, generalmente localizadas en los niveles más elevados de esa jerarquía de autoridad, en la que esté concentrado el poder formal dentro de la organización (Mintzberg, 1994).

3.3. Planificación estratégica

En este contexto, la planificación puede considerarse un elemento más dentro de toda esta compleja jerarquía. Y, más aún, la propia planificación está igualmente jerarquizada. Su relación con la estrategia se presenta muy próxima, lo que no constituye un obstáculo de magnitud tal que impida que ambas se presenten como aspectos diferenciados.

Naturalmente, es común poner de manifiesto la relevancia de la **planificación estratégica** en el proceso de formulación e implementación de una estrategia y entre los niveles que lo hacen factible. Pero, como también es natural, no puede asimilarse directamente a ambos procesos y a todos y cada uno de los niveles de los que depende, si bien los solapamientos son innegables e incluso frecuentes. Así, ha sido relativamente frecuente encuadrarla dentro de lo que se ha denominado *dirección* o *gestión estratégica*, una noción más de la que no resulta fácil desfindar con suficiente nitidez. Esta última es más comprensiva que la primera, y generalmente contempla un análisis previo (fundamentalmente referido a rasgos relevantes de la organización y su ambiente) y la implementación de lo planificado (Sybouts, 1992). Para Fidler (2002), designa el proceso de planificación e implementación de una estrategia. No obstante, comprendería tres estadios: '*análisis estratégico*', '*elección estratégica*' (denominado 'formulación' por

otros autores) e '*implementación estratégica*'. Los dos primeros tendrían correspondencia con la dimensión de planificación identificable en la estrategia.

Pues bien, la planificación estratégica hace referencia, restrictivamente, a este componente: el dedicado a la planificación (especialmente en lo concerniente a la formulación de la estrategia). La planificación estratégica vendría a constituir, en términos más concretos, «*los procesos de los que depende la formulación de un plan estratégico*», entendido éste como «*un plan para operativizar la estrategia, o ponerla en práctica*» (p. 10).

Planteado en términos más generales, la planificación estratégica estaría vinculada a la elaboración de la estrategia, a lo que hay que añadir las dos puntualizaciones siguientes, estrechamente relacionadas:

(i) La elaboración de estrategias puede ser considerada como proceso de planificación. A fin de cuentas, la elaboración de estrategias puede también considerarse ligada, como la planificación, a las interrelaciones que se establecen entre una serie de decisiones donde el futuro cobra relevancia, e incluso a la integración de estas decisiones a través de un proceso (formalizado) que permite, virtualmente, la equiparación a la toma de una única decisión: la elección de una estrategia en un determinado momento. Pero hay que tener presente que, en todo caso, el proceso de planificación representa tan sólo una manera de concebir la elaboración de estrategias, entre las diversas que cabe identificar (Mintzberg, 1994). Ese proceso (formalizado) de integración de decisiones nítidamente localizable en el tiempo no es sinónimo de elaboración de estrategias, sino, a lo sumo, un enfoque desde el que plantear la confección de estas últimas.

(ii) La elaboración de una estrategia no viene exclusivamente determinada por la planificación estratégica. Ésta no es su única fuente, sino que, por el contrario, es una más de entre las muchas disponibles, algunas de las cuales ni siquiera tendrán un carácter planificado (Bryson, 1995). Por consiguiente, la planificación estratégica en ningún caso debería equipararse directamente a la creación o elaboración de una estrategia.

Por lo demás, la planificación estratégica no agota los esfuerzos de planificación, que han de sucederse estructurados también de forma jerárquica. Específicamente, habría de tener prolongación en una *planificación táctica* y/o una *planificación operativa*. Puede considerarse, en general, este nivel de planificación como la elaboración de un plan que permita plasmar las estrategias elegidas, una vez definidas y concretadas (Davies y Ellison, 1999). Pero asimismo cabe convenir que, más concretamente, comprende (también Kaufman, Herman y Watters, 1996):

(a) De una parte, establecer qué se va lograr; esto es, resultados deseados a corto plazo (anuales), concretos e incluso mensurables, que habrían de terminar incidiendo positivamente en el aprendizaje de los alumnos (por ejemplo, en el ámbito de la organización y funcionamiento del centro, en el ámbito curricular, en el ámbito del desarrollo profesional de los docentes o, directamente, en el rendimiento de los alumnos).

(b) De otra parte, cómo se van a conseguir tales resultados; esto es, los procesos y los recursos que permitirán su realización.

Consecuentemente, en los modelos de planificación estratégica propuestos suele tener reflejo el mismo esquema jerárquico identificable en las conceptuaciones jerárquicas de la estrategia, como es el caso del perteneciente a Kaufman y colaboradores (Kaufman, Herman y Watters, 1996) o el del perteneciente a Davies y Ellison (1999), aplicados ambos al ámbito de la educación escolar.

De todo ello, cabe extraer dos consecuencias importantes: de una parte, que la planificación estratégica no debe quedar reducida a la producción de un plan, pero tampoco quedar supeditada al empleo de un determinado procedimiento, que acabaría introduciendo una rigidez excesiva en ella; de otra parte, que prestar demasiada atención a la planificación estratégica y reverenciar los planes que de ella derivan puede acabar privando de oportunidades a la organización (Bryson, 1995).

3.4. Estrategia como patrón (emergente)

Desde este otro punto de vista, lo primordial es que la estrategia de una organización se haga realidad en la práctica. Y dicha estrategia tendría realización en la práctica fundamentalmente a través de un *patrón*; esto es, adquiriendo consistencia el comportamiento de la organización (particularmente, sus decisiones e incluso sus acciones) en el curso del tiempo (Hardy, 1994; Mintzberg, 1994).

Conviene tener presente que el patrón de comportamiento de la organización puede presentar un carácter deliberado: el patrón de acción constitutivo de la realización de la estrategia puede responder a unas intenciones. Incluso podría acabar siendo objeto de formalización. Pero lo más destacable de este otro enfoque es que ese patrón de comportamiento puede revestir dos caracteres: en particular, no ya sólo no responderá a programación alguna sino que, adicionalmente, puede no responder a intención previa alguna. Ambas caracterizaciones sirven para describir sucintamente lo que se denomina '*estrategia emergente*'.

Las diferencias que llega a presentar este enfoque con el anterior contribuirán a profundizar en tal caracterización:

- En contraste con lo que ocurre con las estrategias concebidas a modo de plan, las diferencias entre un nivel estratégico y un nivel táctico se desdibujan aquí y, en todo caso, no sería factible establecerlas de antemano (Mintzberg, 1994). En particular, no es infrecuente que los detalles a los que se asocia la táctica acaben siendo considerados como estratégicos. Asimismo, adoptar una determinada estrategia puede acabar siendo considerado como una mera táctica. Considerar algo como estratégico o táctico dependerá, fundamentalmente, de las circunstancias: por ejemplo, de la perspectiva adoptada (alguien puede juzgar estratégico lo que otro reconoce como táctico) o del momento (lo que inicialmente se consideró táctico termina resultando algo estratégico). En rigor, no habría nada que pudiera considerarse intrínsecamente estratégico o intrínsecamente táctico.
- Igualmente desdibujadas se presentan las diferencias entre formulación e implementación, que llegan a superponerse: la primera parece prolongarse en la segunda, mientras ésta parece estar continuamente afectando a aquélla. Así, hablar de 'formación' de estrategias resulta preferible a hacerlo exclusivamente en términos

de una secuencia en la que la formulación de la estrategia ha de ser siempre determinante de su implementación, estando separadas, siquiera formalmente, la una de la otra: a fin de cuentas, las estrategias pueden 'formarse' sin mediar formulación alguna (Mintzberg, 1994).

- Las estrategias emergentes han sido caracterizadas como aquellas que precisamente emergen de las propias actividades que tienen lugar en la organización, y se despliegan a partir de ellas (Hatch, 1997). Expresado en términos más generales, la consistencia definitoria de un patrón estratégico surge y se desarrolla a partir de lo que va aconteciendo. Y, naturalmente, no cabe negar que no pueda ser alcanzada, siquiera en parte, como resultado de un proceso de planificación y la formulación de un plan: ello es aplicable no sólo a aquellos patrones que responden a unas intenciones previas, sino incluso a aquellos que no lo hacen. Pero esta circunstancia tampoco constituye, en ninguno de estos casos, una condición que necesariamente haya de ser cumplida. La consistencia en el tiempo puede igualmente producirse sin proceso de planificación o plan alguno (incluso con intenciones previas). En cuyo caso, el patrón estratégico vendrá determinado por otras influencias, exclusiva o adicionalmente. De hecho, hay estrategias que sólo llegan a ser identificadas retrospectivamente (Fidler, 2002) e incluso elegidas retroactivamente (Barney, 1997). Por lo demás, los procesos de planificación y los planes también pueden surgir como producto de ese patrón que no precisa inicialmente de ellos (Andrews, 1994).
- No hay necesidad de que las estrategias, entendidas como patrón emergente, emanen de los niveles más elevados de la jerarquía de autoridad ni de ningún otro centro de decisión y control. Antes bien, a este tipo de estrategia puede prestar una significativa contribución cualquier miembro de la organización: en palabras del propio Mintzberg (1994: 26), «*casi cualquiera en ella puede acabar siendo un estratega*», siempre que tenga «*una buena idea y la libertad y los recursos que se precisen para promoverla*». Pues, cualquiera que sea su envergadura, una estrategia puede surgir y desarrollarse a partir de pequeñas ideas y acciones, en múltiples situaciones (lugares, momentos) muy diferentes entre sí.

3.5. Planificación y estrategia como construcciones culturales

A cada enfoque desde el que es considerada la estrategia cabe asociar una determinada visión de las organizaciones (Hatch, 1997). Así, subyace al primero de ellos la idea de que la organización es, fundamentalmente, un instrumento para el logro de unos objetivos, como mantienen los modelos racionales. La estrategia puede ser aquí asimilada a un proceso de diseño sistemático e incluso formalizado de la organización que precisamente atiende a la realización de propósitos predefinidos: en definitiva, a una planificación. En cambio, subyace al segundo enfoque la idea de que la organización viene a ser un organismo eminentemente adaptativo. Si consigue adaptarse, sobrevivirá y tendrá éxito; si no logra hacerlo, fracasará. La estrategia de la organización emergería, básicamente, de sus esfuerzos por sobrevivir y tener éxito en el ambiente en que está inserta.

Pero la estrategia y la planificación pueden ser conceptuadas, al menos, de otro modo, y una vez más, tal conceptuación está estrechamente ligada a su correspondiente

visión de la organización, que precisamente concentra su atención en su dimensión cultural: prácticamente viene a considerarla, básicamente, como cultura.

Desde esta perspectiva, la planificación es un proceso deliberado de cambio, orientado al futuro: persigue introducir cambios en la realidad. Sin embargo, ésta sería, desde esta perspectiva, una construcción social: la realidad estaría socialmente construida (Chaffee, 1985). No es algo objetivo y externo a quien la percibe, ni su aprehensión puede ser determinada conforme a criterios incontrovertibles. Antes bien, es algo que va siendo definido a través de un proceso de intercambio social en el que las percepciones de cada cual son afirmadas, modificadas o reemplazadas dependiendo de las percepciones de los demás, hasta alcanzar siquiera cierto grado de congruencia. Así, pues, si la planificación trata de introducir cambios en esta realidad socialmente construida, habrá de hacerlo a través de un proceso similar, que será el que la dote de contenido sustantivo.

En coherencia con este enfoque, Inbar (1993) concibe la planificación como proceso comunicativo en el que son transmitidos símbolos compartidos con sus correspondientes significados y, de este modo, es capaz de generar intenciones y propósitos. Naturalmente, no es imposible el distanciamiento entre los símbolos que portan los mensajes transmitidos y los significados suscitados, pero el propio proceso de comunicación habría de contribuir a reducirlo e incluso suprimirlo, disipando así la ambigüedad que tal separación pudiera ocasionar. Ello requerirá dedicar atención no ya a las concomitancias entre los diversos significados que tales símbolos previsiblemente suscitarán (dada la diversidad de colectivos y grupos sociales involucrados, con intereses diferentes e incluso conflictivos entre sí), sino, en especial, a las singularidades determinantes de esta diversidad.

En este contexto, un plan representa la expresión formal de los mensajes derivados de tales procesos de comunicación. Pero advierte este autor de que, en todo caso, cabría identificar en todo plan no sólo una estructura formal que contiene declaraciones y símbolos formales, sino también una estructura profunda que contiene una particular constelación de significados e interpretaciones.

Conviene tener particularmente presente aquí, sin embargo, que los cambios que se operen en esa realidad socialmente construida dependerán de aquellos que se produzcan en las percepciones de los agentes implicados, los cuales, a su vez, no ocurrirán sin ninguna mediación, sino que, antes bien, vendrán determinados por los que ocurran en sus 'marcos de referencia'; esto es, un conjunto articulado de realidades y axiomas atendiendo a los cuales son percibidos los problemas, definidas las situaciones, comparadas las alternativas, tomadas las decisiones o comunicados los pensamientos y las actitudes, de acuerdo con la definición de Inbar.

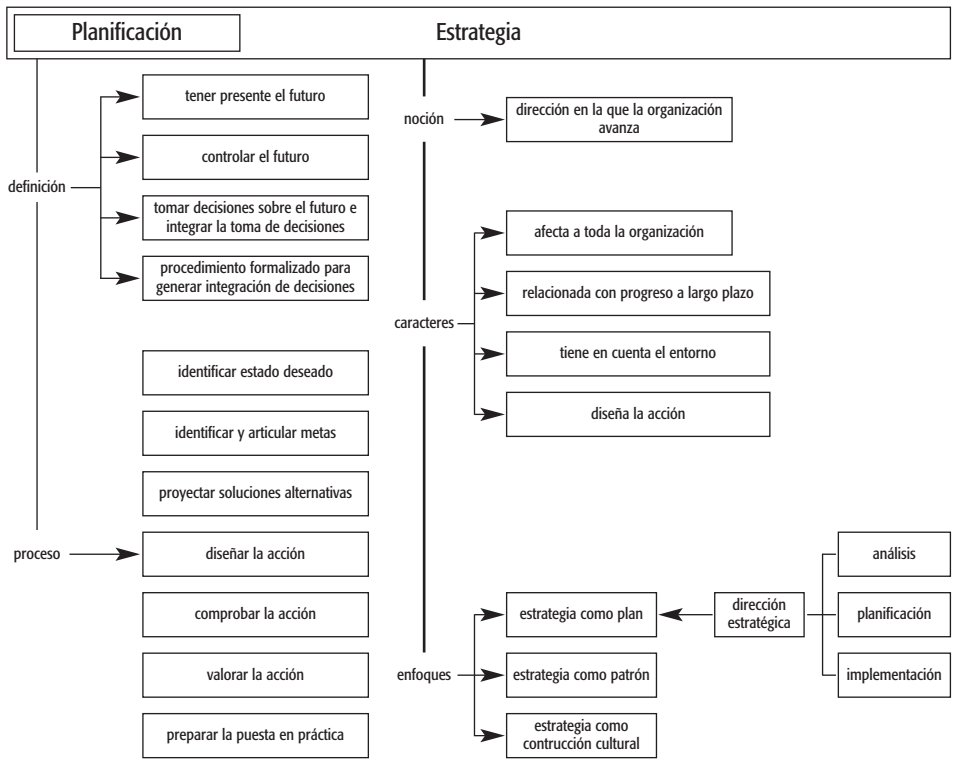
Así, tratar de introducir cambios en una realidad socialmente construida a través de la planificación requerirá, igualmente, introducir cambios en esas perspectivas desde las que dicha realidad es considerada, las cuales determinarán las percepciones que se tienen de la misma. Pues bien, una estrategia puede ser asimilada, adoptando este enfoque, a 'marcos de referencia' (no uno, sino varios) integradores (no excluyentes) y orientativos, tales que proporcionen una manera de entender la organización y su entorno, e incluso induzcan a los demás a hacer cambios, pudiendo éstos revestir carácter no intencionado (Chaffee, 1985). Acaba así siendo asimilada a un conjunto de símbolos y significados que la organización desarrolla y emplea para movilizar apoyo en favor de sus empresas (Hatch, 1997).

Y, en efecto, es particularmente importante, desde esta perspectiva, que no sólo con este tipo de estrategias, sino también con la planificación que quepa encuadrar en ellas se transmitan significados que motiven e induzcan a los agentes a proceder en consecuencia. La motivación es considerada un factor decisivo para promover el comportamiento. Se trata, pues, no meramente de introducir cambios en las ideas o en los conceptos, sino también en actitudes e incluso en valores y normas.

Inbar (1993) pone de relieve la especial importancia que adquiere aquí la presencia de un liderazgo, particularmente cuando la expectativa de cambio (o sea, la expectativa de lo nuevo) no alcance, en sí misma, a proporcionar la motivación necesaria e incluso suscite resistencias. Específicamente, mantiene que el afianzamiento de la implementación de lo planificado previsiblemente requerirá la activación de un liderazgo que induzca a los agentes involucrados a actuar en el sentido deseado, incluso en tales situaciones adversas. Ahora bien, este liderazgo podrá ser ejercido por todo aquel que esté en condiciones de aportar más a ese proceso de construcción de significados basado en el intercambio, a menudo implícito, de los mismos: en particular, articulando una visión, socializando participativamente en unas nuevas expectativas y compartiendo poder e influencia.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis



• Cuestiones para la reflexión

1. Piense en actos de planificación intuitiva que cotidianamente puedan tener lugar en el centro. Haga una relación de los mismos y clasifíquelos. Trate entonces de pensar en planificaciones formales más amplias en los que podrían tener cabida. Una vez identificadas, enuncie ventajas e inconvenientes de haber procedido a sistematizar y formalizar.
2. Elija alguna planificación de un centro escolar que previsiblemente pueda ser incumplida. Aduzca las razones de ese incumplimiento. Por último, trate de esbozar características que habría de revestir otra planificación alternativa para que pueda llevarse a cabo.
3. Trate de identificar y describir algún ejemplo de estrategia identificada retrospectivamente (o sea, una vez transcurridos los hechos 'estratégicos'). Trate de justificar esta forma de proceder de la manera más concreta posible.

• Lecturas recomendadas

ANTÚNEZ, S., DEL CARMEN, L. M., IMBERNÓN, F., PARCERISA, A. y ZABALA, A. (1993): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro* (4ª edición). Barcelona: Graó.

Libro muy difundido que pone claramente de manifiesto los caracteres que ha venido revistiendo hasta ahora la planificación institucional de los centros escolares. Es particularmente valioso como ejemplo de la visión de la planificación subyacente.

ESCUDERO, J. M. (1994): La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización. En J. M. Escudero, y M.ª T. González, (Eds.): *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas. Pp. 171-220.

Aborda la planificación institucional desde una perspectiva crítica. Permite apreciar claramente el carácter socialmente construido de dicha planificación.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.ª T. (2001): La planificación estratégica de la mejora de los centros: posibilidades y límites. *Organización y Gestión Educativa, 4*. Pp. 18-23.

Artículo breve en que son presentadas sucinta y claramente la noción de planificación estratégica aplicada a los centros escolares, y las coordenadas sociales a las que hay que referir dicha aplicación. La problemática que ésta suscita es objeto de particular atención.

CAPÍTULO 13

La dirección de centros escolares

José A. Martínez Ruzafa

En este capítulo, el lector

- Encontrará una visión general sobre la dirección de los centros escolares.
- Conocerá algunas cuestiones particulares sobre la problemática de las funciones de gestión y dirección de los centros docentes.
- Podrá conocer y reflexionar sobre el carácter multidimensional y problemático de la dirección escolar.
- Comprenderá que en torno a la dirección de los centros convergen diferentes presiones y expectativas de profesores, padres y administraciones educativas con competencia en educación.

En los capítulos anteriores se han ido abordando diferentes aspectos relacionados con la realidad de los centros escolares. En éste comentaremos algunas cuestiones sobre la dirección de los mismos. Lo haremos en términos genéricos, sin entrar a analizar de forma explícita las funciones, competencias y ámbitos de actuación que la legislación española asigna al director ni los problemas que el desempeño de las mismas conlleva, aunque sí se hará referencia al modelo de director vigente en estos momentos en nuestro sistema educativo.

1. Consideraciones sobre la importancia de la dirección

La dirección de los centros escolares es uno de los temas que preocupan hoy tanto a las diferentes administraciones educativas como a profesores y padres. Superada una etapa de escasa incidencia, desde la teoría organizativa e investigación educativa se hacen cada vez más aportaciones y también se dan a conocer experiencias de las personas que desempeñan esta función. En ambos casos, la dirección escolar es tratada ampliamente aunque, como es fácil de suponer, utilizando análisis y discursos diferentes.

Una primera aproximación al campo de la dirección en las organizaciones escolares nos lleva a concluir que se trata de una cuestión profusamente abordada desde distintas ópticas teóricas y que ocupa un lugar importante en la literatura internacional sobre

Organización Escolar, Escuelas Eficaces y Cambio Educativo (véase Murillo *et al.*, 1999). En términos generales se puede decir que un rasgo común que caracteriza al discurso que se viene desarrollando en los últimos años es el abandono de una visión del director exclusivamente como gerente-administrador y la defensa del mismo como persona que habría de ser un líder educativo dentro de la organización (González, 2001). Para González, son diversos los factores que contribuyen a este cambio en los discursos sobre la dirección, unos de índole político, cultural y económico y otros ligados a los cambios en las políticas educativas de estos últimos años. Ello está incidiendo notablemente en la conceptualización de la figura del director y de sus funciones y, por lo tanto, en cuestiones tales como la formación de directores y el papel de los mismos en el cambio y la mejora escolar.

Por otra parte, el tema de la dirección es un asunto importante en las propuestas de reforma que se han llevado a cabo en las dos últimas décadas en numerosos países del mundo occidental, y que tienen como lema elevar el nivel de calidad de los sistemas educativos, tal como ponen de manifiesto los informes internacionales (OCDE, 2001). Pero debemos ser conscientes de que la función directiva no se interpreta de la misma forma en los diversos sistemas educativos y, por lo tanto, las funciones, roles y actitudes de los directivos no son equivalentes en todos ellos ni las actitudes de los profesores ante la dirección. De ahí que a la hora de realizar analogías entre los modelos de dirección y los problemas que afectan a los mismos debamos ser cautos. En este sentido, M. I. Egido (1998: 24) concluye, por una parte, que *«la mayoría de los estudios comparados tienden a destacar la falta de acuerdo entre países en la manera de concebir la dirección escolar, a la vez que la existencia de ciertos rasgos y problemas comunes compartidos por la mayoría de los sistemas actuales si bien con distinto peso en cada uno de ellos»* y, por otra, *«la necesidad de una extrema cautela a la hora de aplicar a otros países los hallazgos de las investigaciones nacionales sobre el director escolar, puesto que las diferencias en políticas educativas, tradicionales, culturales, profesionales, ideológicas, etc., no son, en ningún caso, ajenas a esta cuestión»*.

Y por último, no debemos olvidar que en la literatura sobre el cambio educativo se destaca la figura del director como una de las claves en el éxito de los procesos de cambio y mejora de los centros escolares. Para algunos autores la clave para lograr buenas escuelas en el presente siglo está en el liderazgo de los directores. Así, John Murphy (1996), considera que, entre las condiciones necesarias para conseguir introducir el cambio en los centros escolares, se encuentra la del liderazgo que ejerza el director; por su parte, Fullan (2002), también insiste en esta cuestión. Señala que la dirección y el liderazgo son procesos necesarios en las dinámicas de cambio y mejora, que ambos son difíciles de separar pues se solapan, y que el liderazgo es particularmente relevante, dado que siempre habrá de hacerse frente a problemas para los que no hay soluciones fáciles.

En este sentido, el mencionado autor (Fullan, 2002: 172), afirma que no conoce ninguna escuela *que progrese y que no tenga al frente a un director capacitado para dirigir la reforma* y tras analizar una buena serie de estudios sobre la dirección en diversos países, concluye que *«debiera quedar completamente claro que la mejora escolar es un fenómeno organizativo y, por tanto, el director, como responsable, es la clave para el éxito o el fracaso»*

2. DIVERSAS APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE DIRIGIR Y DIRECCIÓN

El conjunto de la población, afortunadamente cada vez son menos los excluidos, hemos permanecido, y algunos seguimos permaneciendo, buena parte de nuestras vidas en un centro escolar. Para un grupo de profesionales, las organizaciones que llamamos escuelas constituyen el contexto básico en el cual llevamos a cabo nuestro trabajo cotidiano como educadores. En tanto que formamos parte de la escuela, o hemos formado parte como alumnos, conocemos con mayor o menor grado la figura de la dirección. Es evidente que *escuela*, en sus dimensiones y características actuales, y *dirección*, son términos que, cuando pensamos en ellos, encontramos relacionados. Precisamente por esto requiere que se clarifique el significado y se precise su contenido de uso en el campo de la Organización Escolar.

No es sencillo acotar conceptualmente qué se entiende por dirección escolar, ya que son múltiples las definiciones existentes sobre el particular, diferentes las perspectivas teóricas desde las que se ha tratado de acotar qué significa dirigir un centro escolar, y diversos los aspectos o dimensiones sobre los que se ha hecho un mayor o menor hincapié al intentar precisar este concepto. Por ello, nos acercaremos a este tema utilizando diversas aproximaciones, tal como desarrollamos seguidamente:

- Una primera aproximación al concepto de dirección la podemos encontrar en los distintos significados de la expresión que recoge el diccionario. En él se nos dice que dirigir es *hacer que una persona o cosa se encamine a un lugar o fin determinados* y también es *enderezar, llevar rectamente una cosa hacia un término o lugar señalado,* y, por último, dirigir significa *guiar, mostrando o dando las señas de un camino* (Casares, 1979). Así pues, dirigir es una actividad consistente en *llevar y guiar a las personas o grupos de personas* mostrando el camino hacia un fin previamente fijado. Con el término dirección nombramos la acción de dirigir, de vigilar, de administrar una empresa o un equipo de personas.

Tomando como base una aproximación como la anterior, podemos acordar que el director es la persona que debe organizar y coordinar la actividad general del centro (gestionar tiempos, recursos, espacios, participación, etc.), al tiempo que se espera de él que muestre el camino a seguir para llevar a buen fin la actividad principal del centro que no es otra que la enseñanza y educación de los niños o jóvenes. En este caso se espera del director que además de gestionar ejerza tareas de coordinación y funciones de liderazgo pedagógico. En el presente capítulo, con el término **gestionar** nos referimos a las tareas que realiza el director y que tienen como finalidad principal mantener las cosas como son en la organización y, por el contrario, **liderar** lo reservamos para aquellas otras con las que los directores tratan de influir en los demás para que las cosas se hagan de modo diferente y la organización vaya mejorando. En definitiva, y como ha señalado Gimeno (1995: 20) –que recoge la definición de Hord (1987) de líderes escolares como *«aquellos que tienen autoridad sobre la totalidad de la escuela; la persona designada en el seno de la escuela de quien se dice que tiene la responsabilidad primera sobre lo que ocurre en ella»*–, el director ejerce un rol dual en la medida en que, al tiempo que ha de gestionar

el centro, también ha de liderarlo, aunque tal liderazgo no necesariamente es una parcela exclusiva de los directores.

- Desde el punto de vista de las estructuras organizativas de los centros escolares, la dirección es una función propia de los órganos de gobierno. Es también un agente unipersonal de la Administración, elegido y nombrado por ella, cuyo grado de profesionalización depende de la formación y modo de selección que ésta establezca. Los órganos directivos[1] serían los responsables de la eficacia y eficiencia de la organización educativa y se les encomienda que establezcan con claridad qué es lo que se pretende alcanzar (objetivos) y cómo conseguirlo. Ambas decisiones, es obvio, resultan problemáticas y abiertas a múltiples interpretaciones.

En los sistemas educativos centralizados la dirección de los centros docentes es la última agencia (antes de llegar al profesor), de la administración educativa. Este modelo de función directiva, en el cual el director es un agente encargado de cumplir y hacer cumplir las normas, instrucciones, órdenes y orientaciones que le llegan del Ministerio central o regional a través de sus agentes territoriales, ha sido el vigente en España, con carácter exclusivo, desde la formación del sistema educativo nacional a mediados del siglo XIX hasta fechas recientes, en concreto hasta el Estatuto de Centros Escolares de 1980 y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1985 (LODE), y continúa siéndolo en la Ley de Calidad de la Educación (LOCE) que ha sido aprobada recientemente.

Finalmente, y en esta misma lectura estructural y normativa, la dirección, al igual que ocurre con la supervisión de las escuelas, ha estado ligada al control desde una concepción clásica de la organización escolar tomada de la gestión de las empresas productivas. En ambos casos se trata de posiciones de autoridad que se definen en la estructura para controlar otros niveles de arriba hacia abajo y con más poder formal. Es lo que se entiende como la función de dirección, basada en la toma de decisiones y el ejercicio de la autoridad para que todo funcione de acuerdo con lo previsto, y la función de supervisión para verificar las actividades que desarrollan los prácticos, evaluar su trabajo y determinar sanciones.

- Otro modo de aproximarse a la noción de dirección escolar es acudir a la literatura sobre Organización Escolar. En este caso no encontramos una conceptualización y concepción únicas de esta función sino varias, dependiendo, básicamente, de los enfoques teóricos en los que nos situemos (González, 1994). Así, sin entrar aquí en detalles, pues ya se ha hablado en el Capítulo 1 del desarrollo teórico en el campo de la Organización Escolar, cabe decir que una determinada manera de entender el centro escolar como organización conlleva, paralelamente, un determinado modo de concebir la dirección del mismo. De esta forma, desde una perspectiva técnica, el director es considerado fundamentalmente como un **gestor** cuyas funciones básicas en el centro escolar son las de elaborar (programar y planificar), ejecutar (tomar decisiones) y evaluar el funcionamiento de la organización. Este planteamiento ha sido el predominante en la dirección de los centros escolares en el contexto académico español hasta el surgimiento de nuevos marcos de estudio

[1] Éste sería el caso de España, que desde la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, en vigor desde 1985, el Consejo Escolar, órgano en el que participan profesores, padres, en su caso los alumnos y la administración local, tiene importantes atribuciones en el control y gestión del centro escolar.

diferentes a finales de la década de los setenta del pasado siglo, que nos advierten de que las organizaciones educativas hay que entenderlas también como organizaciones con un alto grado de incertidumbre en su funcionamiento.

En años recientes se ha desarrollado una visión del director como **líder cultural** de la escuela (González, 1997, 2001). La noción de liderazgo cultural se desarrolla en el contexto de una visión de la escuela como una organización que no funciona siempre de modo racional, que se define más bien por estar «débilmente articulada», en la que no sólo son importantes la estructura y lo explícito, sino también los significados, interpretaciones, creencias, etc., que sus miembros desarrollan en ella. Estos y otros rasgos de la organización escolar (véase Capítulo 2) hacen que el mejor o peor funcionamiento de la escuela no dependa tanto de que la organización esté muy bien regulada y planificada y muy bien gestionada técnicamente, sino de que las personas que forman parte de ella estén comprometidas con una idea de escuela y traten de llevarla a cabo conjuntamente, y esto, se dirá, es una cuestión cultural.

Así, desde el planteamiento o perspectiva cultural, se subraya el importante papel del director como líder cultural, que puede crear, sostener e incluso cambiar la cultura de la escuela (González, 2001), y se insiste no sólo en la importancia de atender a los aspectos concretos y a corto plazo del funcionamiento del centro escolar, sino, sobre todo, a aquéllos de carácter más estratégico, que tienen que ver con valores, propósitos y compromisos a largo plazo con una determinada visión de lo que habría de ser y cómo debería funcionar el centro escolar.

Finalmente, desde la perspectiva política (González, 1997), se ha insistido en el director del centro no tanto como aquel que impone una visión o idea de escuela a cultivar o determina qué se debería modificar dentro de la organización para que funcione mejor, sino como un agente que desarrolla y promueve posturas críticas y transformadoras dentro de ella. En este sentido, deberá promover una dinámica de análisis, reflexión, cuestionamiento de la realidad organizativa en la que está inmersa la escuela. Ello exige indagar, penetrar, reconocer cuáles son los supuestos que se dan por sentado sobre los que se afirma el funcionamiento y modo de ser de la organización. Este proceso se debe caracterizar por:

- Estar centrado en lo práctico, en lo que hacemos en nuestro centro.
- Realizarse a través del diálogo e intercambios entre los profesores, de manera que éstos hablen de su práctica y las circunstancias en las que desempeñan su trabajo.

El director deberá centrarse en ayudar a los profesores a sacar a la luz los dilemas y contradicciones inherentes a su trabajo. Deberá estimular el diálogo y aprendizaje mutuo sobre la enseñanza y la vida organizativa, aunque más centrado en el discurso pedagógico que en un discurso de gestión, con el fin de mejorar y transformar las prácticas (Smyth, 1994). Es un director que utiliza su poder para posibilitar que sean los propios miembros de la organización los que puedan decidir cuáles son los ámbitos y vías de mejora y transformación.

3. El surgimiento de la dirección escolar

La naturaleza y características de los centros escolares y la cada vez más compleja tarea educativa hacen que en el centro escolar se distribuyan tareas. Los estudiosos de la

historia de la educación han puesto de manifiesto que en la mayoría de los países occidentales los problemas de la gestión de los centros escolares comienzan a preocupar a las autoridades educativas con la llegada del siglo XX. Esta preocupación va unida a la existencia de una red de instituciones educativas de educación formal que se han ido estableciendo desde mediados del siglo XIX y en las que encontramos las siguientes características (Viñao, 2002: 16-17):

- diferenciadas por niveles o ciclos,
- gestionadas, supervisadas o controladas por agencias públicas,
- costeadas por alguna o algunas de las administraciones públicas,
- a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público y
- que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas por los poderes públicos.

Como se sabe, es en la segunda mitad del siglo XIX y primeros años del XX, cuando la escuela encargada de la primera enseñanza y regida por un solo maestro se transforma en un centro escolar formado por distintas secciones o cursos graduados en función de la edad y los niveles de aprendizaje de los alumnos: **la escuela graduada**. La extensión de la escolarización, la ampliación de las materias a impartir en la enseñanza primaria, así como la presencia como modelo organizativo ya implantado en la enseñanza secundaria y en determinados colegios privados con varios maestros o profesores y un director, propiciaron la difusión del modelo de escuela graduada en la enseñanza primaria pública (Viñao, 2002).

La introducción y difusión de la escuela graduada en los sistemas educativos occidentales, durante la segunda mitad del siglo XIX y buena parte del siglo XX, fue el resultado de la influencia de dos aspectos que están relacionados. Uno de ellos era pedagógico y el otro arquitectónico. El primero implicaba la clasificación de los alumnos en grupos lo más homogéneos posibles a fin de facilitar la enseñanza simultánea, la fragmentación del currículum en grados y la especialización o división del trabajo de los maestros. El segundo era la construcción de edificios con varias aulas y dependencias, y la asignación a cada maestro de un aula independiente pero que se encontraba bajo la supervisión del director.

Un excelente estudio histórico sobre la introducción, en la enseñanza primaria, del director escolar en España lo encontramos en Antonio Viñao (1990), *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1899-1936).* En él se señala que en las primeras regulaciones se le asignan al director tareas administrativas (matrícula, registros, control de asistencia), pedagógicas (organización de actividades, programas escolares), académicas (organización de las fiestas escolares) y económicas. El citado autor nos muestra también que la introducción y la consolidación de la escuela graduada en España, ya en las últimas décadas del siglo XX, supone un doble proceso de redistribución del poder en la organización escolar: uno externo (Inspección), que condicionaba el funcionamiento de los centros, y otro interno, en el que están implicados el director, la junta de profesores (claustro), y los maestros considerados individualmente. A los grupos de padres y alumnos no se les considera en la legislación hasta bastantes años más tarde. Y, por último pone de manifiesto como, desde su nacimiento, al director español en la enseñanza primaria pública le acompañan los

problemas de la definición de sus funciones, de las relaciones con los profesores y el modo de su selección (Viñao, 1990).

Así, desde su creación en los centros de educación secundaria y, después, en las escuelas graduadas de enseñanza primaria, se verá necesario que un profesor o un maestro supervise el funcionamiento diario del centro, de la disciplina general; también se vio necesario que dicho profesor se encargase de tareas administrativas y fuese responsable ante la administración educativa competente en materia de educación de los otros enseñantes, así como de los locales y de los propios alumnos. Inicialmente todas estas funciones vienen a ser, más que las de un director de un centro educativo, las de un administrador que atiende las normas que emanan de una burocracia central o local con el fin de administrar una enseñanza pública universal, aunque sorprende la importancia que se otorgaba a las funciones pedagógicas que la legislación en España asigna al director de primaria. Así, por ejemplo, se le atribuía al regente de las Escuelas Anejas a las Normales la posibilidad de visitar a diario todas las secciones y tomar parte en la enseñanza de los niños (Baz, Bardisa y García Abós, 1994). Como conclusión, los mismos autores que acabamos de citar señalan que, en el caso de España, *«no hay un proceso histórico, lineal, que haya supuesto un progresivo perfeccionamiento del modelo inicial y que a lo largo del tiempo se han ido sucediendo distintas opciones que no han quedado eliminadas»* (p. 108).

4. Dilemas de la dirección

Cuando la investigación educativa se ha acercado al día a día de la dirección se ha puesto de manifiesto que ejercer las funciones directivas exige afrontar momentos difíciles y problemáticos. Los directores declaran que una de las razones de su malestar se relaciona con las situaciones a las cuales tienen que hacer frente, y entre ellas está la de armonizar intereses particulares con los más generales del centro. Así, Ball (1989), desde una perspectiva micropolítica, afirma que los directores se desconciertan por las acciones y respuestas de su personal y que ello es debido, en parte, a la ambigüedad y falta de acuerdo en lo que respecta al rol del director.

Todo ello origina diversos dilemas prácticos que Ball resume diciendo que, como director, *«usted puede satisfacer a una parte de las personas todo el tiempo, o puede satisfacer a todas las personas parte del tiempo, pero nunca puede satisfacer a todas las personas durante todo el tiempo»*. Entre estos dilemas señala el de **participación y control**, en el que incluye algunas contradicciones entre el rol del director y su relación con los profesores. Así, los directores débiles son criticados, pero los directores fuertes son igualmente problemáticos porque no tienen en cuenta las ideas de los profesores. Un director ideal debería combinar ser capaz de afirmar sus propias ideas y a la misma vez tener en cuenta las ideas y opiniones de los demás. Otro tipo de contradicciones tiene que ver con la **calidad de las relaciones personales y su presencia en la escuela**. Pueden ser criticados por estar demasiado pendientes de la normativa administrativa y del prestigio ante las autoridades educativas y también por no estar al corriente de los cambios y proyectos que puedan estar surgiendo en los ámbitos ajenos al centro escolar.

En el ámbito del centro, el director puede ser visto como un director de «despacho», y con ello se estaría diciendo que sólo le preocupan los problemas administrativos, pero también se le criticará por estar demasiado tiempo haciendo «pasillo» y entrometerse en todo. En definitiva, el director es criticado y cuestionado tanto si hace como si no hace.

Pero la función directiva también tiene otro tipo de dilemas. En España, nos encontramos con un **perfil del director** –gestor de una organización, director de un equipo humano, representante de la Administración que a la vez se debe a la comunidad escolar que lo ha elegido– que no está claro ni para los directores ni para el resto de los miembros de la comunidad escolar. El dilema sobre si su perfil debe ser diferenciado o no del resto del profesorado, si tiene que ser estrictamente profesional o no es necesario, constituye un tema de debate sobre el que se generan distintas respuestas[2]. La representación y dependencia del director es otra de las situaciones por resolver, ya que por un lado depende de la administración educativa que entiende es su representante en el centro, y, por otro, tiene unas obligaciones contraídas con la comunidad escolar de la que forma parte. En muchas ocasiones se presentan en el centro situaciones problemáticas que enfrentan en la decisión a la Administración con el centro.

El **papel que adopte** el director en el centro en cuanto a su actuación y liderazgo concreta el cuarto dilema en el ejercicio de la dirección. La LODE y su posterior desarrollo han introducido una cultura de participación en los centros que exige un liderazgo del director. Sin embargo, la existencia de una cultura de participación en las intenciones legislativas no implica por sí misma su inclusión en el comportamiento habitual de los centros. Si recordamos la tipología de comportamientos directivos de Ball (1989), en ella el director puede optar por desarrollar uno u otro tipo de liderazgo en el ejercicio del poder, lo que incidirá de modo determinante en la participación en el centro. Queremos decir con esto que la actuación del director no puede desligarse del resto de la comunidad escolar, esencialmente del profesorado. En esta línea, entendemos que se mueve el futuro.

5. NATURALEZA DEL TRABAJO DIRECTIVO

En una de sus publicaciones más conocidas y utilizadas como referencia por los estudios sobre el director en el ámbito educativo, Minztberg (1983) cuestiona la concepción de la escuela clásica al definir las características y el contenido del trabajo directivo y dice que fue el fundador de esta escuela, Henry Fayol, el que presentó en 1916 las cinco funciones directivas fundamentales: planificación, organización, coordinación, mandato y control, y que estas categorías han dominado los escritos sobre el trabajo directivo. Para Mintzberg (p. 32), tal definición *«ha constituido un obstáculo para la búsqueda de una comprensión más profunda del trabajo directivo»*. Por su parte, define la naturaleza

[2] El lector interesado en este debate puede acudir a la prensa profesional en la que, con cierta frecuencia, aparecen opiniones de directores a título individual, colectivos de directores, organizaciones sindicales, inspectores y también profesores que abogan por una u otra postura. También puede leer el libro de Joan Estruch (2002): *Dirección profesional y calidad educativa*, Praxis, donde el autor somete a crítica el modelo de dirección vigente en España antes de la publicación de la Ley de Calidad y propone un modelo basado en lo que llama *dirección profesional*.

del trabajo directivo utilizando los estudios sobre directivos de todo tipo y concluye que las categorías definidas por Fayol son generalizaciones que no explican lo que hacen en realidad los directores. Para el autor, los hechos que observa le sugieren otra cosa.

Si pensamos en el ámbito educativo, podemos preguntarnos si cuando un director o directora llega al centro y debe solucionar las deficiencias en la calefacción del edificio, o cuando el Jefe de Estudios le comunica que se debe posponer la reunión del equipo directivo prevista para la tarde puesto que faltan dos profesores a los que ellos mismos han de sustituir, o finalmente, cuando le reclaman con urgencia documentación administrativa desde los servicios de la administración educativa... en esos casos, ¿está el director organizando, coordinando, planificando o controlando? Para entender la naturaleza del trabajo de los directivos escolares, es decir, para entender cómo es su trabajo, no podemos apoyarnos en una concepción clásica que nos conduce a verlos con más poder del que realmente tienen para controlar los acontecimientos.

Mintzberg clasificó los roles del directivo en tres grandes categorías (Minztberg, 1983: 91): *interpersonales* (cabeza visible, líder, enlace); *informativos* (monitor, difusor, portavoz), *de decisión* (empresario, gestor de anomalías, asignador de recursos, portavoz) que han sido tomadas como apoyo en un buen número de estudios sobre el director escolar. Define Minzberg el término rol (p. 85) como *«el conjunto organizado de comportamientos correspondientes a un oficio o a un puesto de trabajo»* y afirma que los directores desempeñan roles preconcebidos, aunque los individuos puedan interpretarlos de modo distinto. Sus conclusiones nos aportan las tres características de la dirección sintetizadas como sigue por Gairín (1995: 275):

- **Fragmentación**: las actividades de los directivos son constantemente interrumpidas por otras tareas, otros problemas o situaciones críticas que requieren su atención inmediata. Cuando el director está inmerso en una actividad durante más de diez minutos ya tiene otra tarea a la espera para interrumpirle.
- **Brevedad**: las actividades breves suponen un consumo de atención y de energía mayor que las actividades largas. Esta manera de trabajar puede asegurar que las tareas se hagan, pero es difícil asegurar la calidad del trabajo realizado.
- **Variedad**: los directores deben intervenir en asuntos de lo más variado que suponen poner en juego una gran cantidad de destrezas y habilidades y una demanda de conocimientos diferentes y amplios. También ocurre que las actividades que desarrollan combinan lo trivial con lo trascendente.

Gairín (1995: 274), tras analizar diversos trabajos sobre directivos escolares de Gran Bretaña, Suecia y Alemania, encuentra en todos ellos que *«los directivos de los centros escolares desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con una gran fragmentación en su trabajo –por tanto con muchas interrupciones y dedicando muchos períodos cortos de tiempo–, utilizando medios fundamentalmente verbales»*. Este mismo autor (p. 275) cita un trabajo de Hopes (1981) en el que concluye que la naturaleza del trabajo de los directores alemanes *«se caracteriza por la ocupación febril y difícil de pronosticar. Consiste en un número importante de actividades y eventos variados de duración corta y larga. La variedad es máxima. El intercambio de información se hace poco formalmente, de forma oral y a partir de intercambios individuales. Hay muy*

poca evidencia de que se fijen prioridades y se constatan cambios muy radicales de una cosa a otra que se suceden diariamente».

Las evidencias que proporcionan los estudios que se han llevado a cabo en nuestro contexto –algunas de ellas recogidas en el estudio de Gairín– permiten afirmar que las características del trabajo de los directores estudiados no difieren de las anteriormente señaladas, y que Mintzberg encontró en la actividad de todo tipo de directores.

Por otra parte, la dirección escolar es un puesto de trabajo, regulado por unas leyes laborales o funcionariales, y lo desempeña un tipo de personas con unas capacidades determinadas y que llevan a cabo sus tareas respetando la normativa legal. El ejercicio del puesto de trabajo depende, por lo tanto, de la capacitación de las personas que lo desempeñan (formación inicial y permanente, experiencia previa en otras tareas directivas), de las normas que regulan dicho puesto (leyes y demás disposiciones) y, dado que no es posible que se regulen en su totalidad, las funciones y tareas van a depender en buena medida de cómo personalmente se asuman y de la cultura profesional desde la cual se interpreten y desarrollen.

Cuando en el contexto español se han consultado las opiniones de quienes ejercen las funciones de dirección, se ha visto que éstos aducen que una de las razones de su malestar deriva de las delicadas e, incluso, conflictivas situaciones a las que tienen que hacer frente. Según Gimeno (1995), algunas de tales situaciones conflictivas con las que se encuentran los directores son: defender a profesores frente a intromisión de padres; llamar la atención a profesores que no cumplen; tomar partido junto a profesores frente a la Administración y la falta de apoyo de los profesores para desarrollar nuevas ideas. La naturaleza compleja de los centros escolares y lo ambiguo de sus metas ayudan a que prolifere este tipo de situaciones. Como es lógico, las tareas menos conflictivas son aquellas en las que no se interviene en la esfera de los otros (Gimeno, 1995: 206).

Cuando se hace hincapié en lo problemático del ejercicio de la dirección escolar, debemos, pues, tener presente la propia naturaleza del trabajo directivo en sí. No obstante, también influyen en el carácter problemático del ejercicio de la dirección otros aspectos ligados al modelo de elección o selección de los directores. El trabajo de Gairín (1998: 20-21), en el que se comentan las características del modelo español vigente desde la LODE –modelo que con la implantación de la LOCE sufrirá cambios importantes–, caracterizado como electivo, temporal, no profesional, colegiado y equilibrado entre órganos unipersonales y colegiados, es una muestra de ello.

6. FUNCIONES DEL DIRECTOR ESCOLAR

El ejercicio del cargo de director conlleva cumplir una serie de tareas específicas que se relacionan, en primer lugar, con la normativa que regula el funcionamiento de los centros; pero también, como hemos recogido anteriormente, con el propio modo de ser de la persona que ocupa el cargo, dado que la normativa legal no puede anular la personalidad del individuo. Así por ejemplo, en ninguna normativa se señala que el director debe velar porque las personas se sientan a gusto en el centro y no haya conflictos. Sin embargo, parte de la actividad directiva se dedica a estas cuestiones que podemos identificar con la *actividad micropolítica* de la que nos habla Ball (1989). Y por último, el desempeño de las tareas directivas se relaciona

con un modelo de director ideal que ejerce su influencia en el individuo mediante los supuestos diversos que se adoptan en torno a la concepción de educación y centro escolar.

Los numerosos intentos de clasificar las distintas tareas que realizan los directores y directoras en el ejercicio de sus funciones ponen de manifiesto una generalizada ausencia de criterios precisos para realizar esta clasificación, puesto que son varios los marcos conceptuales y de análisis existentes para la definición de las tareas que pueden, deben realizar o realizan de hecho los directivos escolares (Murillo *et al.,* 1999).

Si en algo están de acuerdo diferentes estudiosos del tema es en afirmar que la dirección escolar no se agota en la gestión administrativa de los establecimientos escolares, sino que afecta a las personas vinculadas a la institución, puesto que la dirección –por acción o por omisión– determina las condiciones del ejercicio de sus competencias profesionales. Pero es que al mismo tiempo la dirección es responsable última de lo que ocurre en el centro, además de ser un interlocutor reconocido por todos los sectores con incidencia en el mismo.

Gimeno (1995: 134 ss.) explica tres perspectivas desde las cuales se pueden definir las tareas que son propias de la dirección escolar:

- Podríamos describir las funciones que actualmente desarrollan, definidas por una serie de regulaciones legales, tradiciones y modos de pensar la dirección de centros. Dicha tradición expresa una fórmula de dirigir los centros así como un modo de socialización profesional. Llega a formar parte de la cultura de los centros en cuanto que, con el paso del tiempo, se traduce en mitos, supuestos y maneras de hacer que se realizan en la práctica. Esto puede explicar que, cuando describimos las funciones que actualmente vienen definidas en la normativa legal y cuando se observa el ejercicio de las mismas, nos encontramos con una realidad muy diversa en cada director y en cada centro.
- En una segunda perspectiva nos situamos en el plano del *«deber ser»*, declarando lo que creemos o deseamos que los directores deberían hacer. Desde esta óptica se asume que la realidad puede modificarse una vez que se opta por modelos ideales. El cómo entendemos que debería ser la realidad de las tareas de los directores se determina desde un modelo ideal que adopta supuestos filosóficos, políticos, empresariales... Esta perspectiva de considerar modelos alternativos de centros escolares y de comportamientos directivos suele ir asociada a menudo con procesos de reforma educativa que pretenden modificar los roles de los distintos agentes educativos, en especial de profesores y directivos.
- Finalmente, cabe una tercera aproximación práctica que combina supuestos de las dos anteriores. Es decir, nos podemos plantear analizar las funciones desde el marco vigente pero considerando los patrones ideales de referencia sustentados por modelos, ideas y valores que, en alguna medida, pueden estar introducidos en los esquemas de percepción de los mismos directores. Las funciones que realmente se desempeñan pueden ser reales, por lo tanto posibles, pero pueden no ejercerse del modo y en la medida más adecuados, o repercutir negativamente en otras tareas posibles y deseables. Esta tercera perspectiva parte de una concepción tridimensional del director escolar. Una de las tres facetas de dicha concepción son las competencias asignadas al puesto directivo, la segunda es el esquema de actuación del directivo en un contexto social determinado y, la tercera, el desempeño de la función por la persona concreta en unas condiciones específicas.

La investigación sobre las tareas de los directivos ha estado asociada a la definición de los tipos y rasgos de los directores (Murillo Torrecillas *et al.*, 1999) y más recientemente a los modelos de liderazgo. Ejercer un tipo u otro de liderazgo implica desempeñar con mayor o menor frecuencia determinadas funciones propias de la dirección de centros.

Ya hemos hecho referencia al estudio pionero en el intento de reunir la complejidad de las tareas directivas de Mintzberg (1983), en el que divide las actividades de todo tipo de directivos en tres grupos:

- Relaciones interpersonales: cabeza visible, líder, enlace.
- Transmisión de información: monitor, difusor, portavoz.
- Tomas de decisiones: empresario, gestor de anomalías, asignar recursos, negociador.

Los roles interpersonales proporcionan al directivo una situación privilegiada para obtener información. En consecuencia, el directivo llega a constituirse en el sistema nervioso central de un tipo especial de información sobre la organización. El acceso excepcional a la información del que dispone el directivo, junto con su «estatus» y autoridad especiales, lo sitúan en el centro neurálgico del sistema mediante el cual se toman las decisiones importantes de la organización. La toma de decisiones es un aspecto primordial de la función directiva, que determina en buena medida la eficacia de sus actuaciones y que podemos relacionar con la función de control y evaluación que desde los estudios clásicos se le asignan a la dirección.

Desde las investigaciones sobre eficacia escolar y teorías del liderazgo pedagógico se establecen dos grandes bloques de funciones propias de la dirección escolar:

- Las relacionadas con funciones de gestión y administración: mantenimiento de la documentación, mantenimiento del edificio, confección y control del presupuesto, regulación y control de horarios...
- Las que corresponden al liderazgo educativo, es decir, estímulo y apoyo a los profesores.

Esta dicotomía ha recibido críticas puesto que separa los dos campos y hace responsable principal de la gestión al director, y a los profesores de los procesos de enseñanza–aprendizaje. A la vez, separa la actuación de los directivos en tareas primarias (tareas de liderazgo docente) y en tareas de apoyo y se supone que éstas están subordinadas a las primeras. La comprensión de la realidad del trabajo directivo exige una visión integral puesto que forma un todo. Entender lo que hace el director supone partir de la idea de que las múltiples dimensiones que están implicadas en su labor están conexionadas.

Gimeno (1995: 151-153), a partir de diferentes perspectivas de investigación, considerando distintos contextos educativos y contando con la configuración del puesto de trabajo de nuestra realidad educativa, elabora una lista de tareas que desarrolla o puede desarrollar un director escolar. Las cuarenta y una actividades las agrupa en siete facetas básicas de la función directiva en la actualidad de la siguiente forma:

1. *Funciones pedagógicas de asesoramiento:*
2. *Funciones de coordinación:*
3. *Facilitación de clima social:*
4. *Funciones de control:*

5. *Funciones de difusión de información:*
6. *Funciones de gestión:*
7. *Funciones de representación:*

Ya hemos visto como el director escolar es, en los inicios de su surgimiento, el *profesor principal* con funciones básicamente administrativas y, en segundo lugar, pedagógicas. Cuando aparece el establecimiento escolar moderno con múltiples actividades y crecientes relaciones, surge la necesidad de un director que atienda a múltiples cuestiones y de carácter más variado. Esta acumulación de tareas ha llevado a la creación de otras figuras directivas como vicedirector, jefe de estudios o secretario, en las cuales la propia legislación delega buena parte de sus funciones. Podemos señalar, en líneas generales, las siguientes funciones que le competen:

- El director es el órgano de gobierno más caracterizado del centro y el responsable principal del funcionamiento y el rendimiento del establecimiento escolar.
- Suele ser el presidente de los órganos de participación y control que pueden estar establecidos en el centro.
- Coordina toda la actividad del centro.
- Es el máximo responsable de promover y fortalecer las relaciones con el entorno del centro.
- Se le pide que promueva la innovación en los métodos pedagógicos y en la evaluación de alumnos y profesores y que actúe de mediador entre las reformas externas y el centro.
- Se le demanda que informe a los padres sobre los objetivos, planes y programas vigentes en el centro.
- Es el responsable de la organización administrativa del centro.

7. La dirección y el contexto educativo actual

A finales del siglo XX, las funciones y el rol del director que se acaban de señalar evolucionan, entre otras razones, debido a que las administraciones centrales delegan cada vez más responsabilidades en las autoridades locales o en las propias escuelas. Es así que el rol del director escolar se ha ido modificando, desde ser el enseñante encargado de labores técnicas y esencialmente administrativas –añadidas a sus tareas docentes–, a ser el director con dedicación exclusiva y responsable del desarrollo de los recursos humanos, materiales y económicos que las administraciones con competencias en educación ponen a disposición del centro para prestar un servicio educativo público.

En los años finales del siglo XX se produce una ruptura en el entorno económico, social y cultural que había sostenido la revolución industrial iniciada un siglo antes. Hemos pasado de la sociedad de la producción a la sociedad del conocimiento. Es una época de cambio y evolución social y, por lo tanto, también educativa. O, como ha visto muy bien Antonio Bolívar (2000: 2), *«el conocimiento en nuestra sociedad ha llegado a ser una fuerza productiva de primer orden, desplazando –a diferencia del capitalismo clásico– al capital y a la mano de obra. El incremento de la productividad –se aduce– viene*

dado no por la gestión de la actividad de los trabajadores manuales, sino por el conocimiento de los centros de trabajo y de los propios trabajadores».

Otro de los rasgos de la sociedad actual tiene que ver con la circulación mundial del conocimiento debido al desarrollo exponencial de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Por eso se habla de *sociedad del conocimiento*, queriendo resaltar la importancia sustancial que el factor conocimiento tiene y tendrá en esta sociedad, revalorizando el capital cultural personal en el uso de la información. Es en este sentido en el que afirma Bolívar que una organización competitiva no lo será tanto por la cantidad de producción, sino por el capital cognitivo de sus miembros. De modo paralelo, Bolívar dice que se ha reivindicado la capacidad de aprender de las organizaciones educativas.

En la medida en que la actual coyuntura económica, social y cultural requiere de organizaciones más flexibles, capaces de adaptarse a contextos en constante cambio, exige nuevas y diferentes funciones para el director. El director se encuentra hoy en primera línea del cambio educativo que se ha ido gestando en las últimas décadas, en una época donde la naturaleza y los objetivos de la enseñanza están siendo revisados y cuando se proponen cambios o reformas del sistema educativo que no sólo persiguen mejorar la enseñanza, sino que exigen nuevos modos de gestión que contribuyan al logro de las propuestas de mejora.

Hoy es una realidad, que nadie niega, que a las escuelas y a todos los demás centros educativos se les exige que hagan más y de forma distinta que en épocas pasadas y también que todos ellos se enfrentan a un mundo cada vez más complejo y constantemente en cambio. No resulta, pues, difícil entender que la dirección de los centros educativos sea una labor complicada y en muchos de sus aspectos de desempeño difícil. Aunque nadie tiene la solución a todos los problemas que se le plantean hoy a los centros educativos, o precisamente por esa toma de conciencia, se proponen cambios dirigidos a modificar la propia estructura del sistema educativo, la gestión de las escuelas y los contenidos de la enseñanza.

Sirva lo anterior –transformaciones económicas, sociales, culturales y por consiguiente también educativas– como breve exposición de los cambios que están en la base de los tres problemas más importantes a los cuales se enfrenta hoy la dirección: el primero se relaciona con el hecho de tener que administrar el cambio en su centro; en segundo lugar, debe asumir que la transformación de la gestión de la escuela se oriente cada vez más a tener en cuenta las necesidades de los usuarios (familias y alumnos) que aquellas otras emanadas de las autoridades educativas y, por último, debe encontrar nuevos métodos para gestionar organizaciones cada vez más autónomas y complejas.

En relación con la administración del cambio en el centro, los analistas destacan la necesidad de un fuerte liderazgo del director en los procesos de cambio valioso (Fullan, 2002). Este mismo autor y Hargreaves (Fullan y Hargreaves, 1997: 116-117) proponen ocho orientaciones para un director que asuma el papel de ayuda a los profesores para que respondan con sensibilidad a los cambios y para que ellos mismos los lleven a cabo. Son las siguientes:

- Comprender la cultura de la escuela.
- Valorar a sus profesores mediante la promoción de su desarrollo profesional.
- Expresar lo que valora.
- Promover la colaboración.
- Proponer, mejor que dar órdenes.

- Utilizar las medidas burocráticas para facilitar, no para limitar.
- Estar en contacto con el contexto general.

Lo que se está proponiendo es que el director sea un aliado en los centros de los cambios legítimos y necesarios, y para ello deberá concertar sus esfuerzos en crear protagonismo, compromiso y apropiación y adaptación para que las propuestas innovadoras, externas o internas al centro, calen en el conjunto de la vida y el funcionamiento del centro y de las aulas.

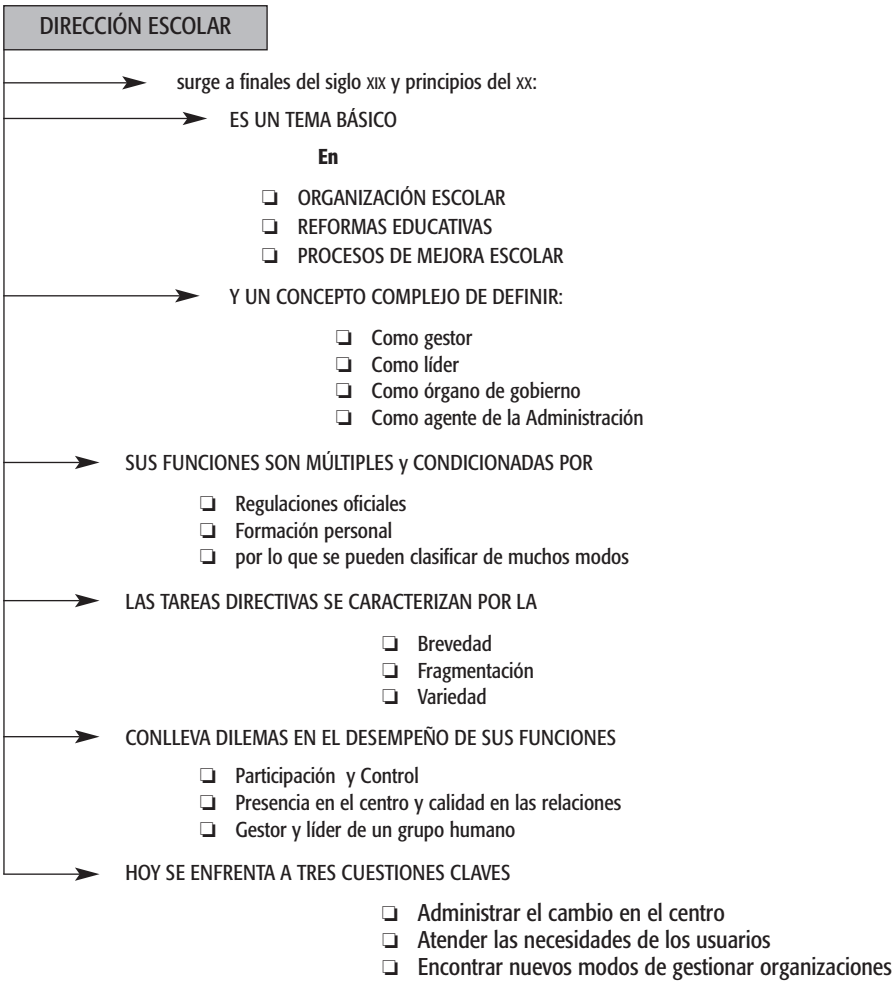
Por otra parte, el tema de la orientación de los centros a las necesidades de los usuarios hay que enmarcarlo en las políticas de descentralización y desregulación educativa que tienen como consecuencia la delegación de más competencias en el centro escolar, a la vez que se reclama de los mismos que den cuenta de sus resultados como cualquier otro servicio público. No es ya en este caso, el director que gestiona y lidera un proyecto educativo que ha sido elaborado desde las instancias administrativas superiores, sino que es el principal responsable de elaborar la oferta educativa del centro. Si a esta situación se añaden políticas que promueven el sometimiento de los servicios educativos a las leyes del mercado, a la ley de la oferta y de la demanda, el director se convierte en un elemento importante para lograr una imagen de calidad del centro con la finalidad de captar clientes que aseguren la supervivencia del mismo.

El último de los problemas, encontrar nuevos métodos para gestionar organizaciones cada vez más autónomas y complejas, se relaciona con lo que acabamos de exponer. Pues mayor liberalización educativa, el énfasis en la eficacia de la gestión de los servicios públicos, va a exigir de los centros más colegialidad, más negociación y consenso en las metas y en las estrategias tanto organizativas como pedagógicas, con el fin de no caer en la disgregación y así poder perfilar un modelo educativo coherente que pueda presentarse ante los potenciales usuarios.

Las tres cuestiones meramente apuntadas creemos que plantean un extenso contenido para el debate y la confrontación de ideas que nos irán llegando en un futuro no muy lejano.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis del capítulo



• Cuestiones para la reflexión

1. En grupo, elaborar un listado con lo que debería hacer un director para fortalecer la coordinación en el centro.
2. Comentar las funciones que la legislación asigna a la dirección de los centros con el propósito de determinar si favorecen el funcionamiento de los mismos.
3. Determinar algunas de las situaciones problemáticas a las cuales debe hacer frente un director.

4. Seleccionar dos o más noticias en la prensa profesional relacionadas con la dirección escolar y comentarlas.

• Lecturas recomendadas

GIMENO SACRISTÁN, J. y otros (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE-MEC.

El libro es el informe de un estudio sobre la realidad de los directores escolares, basado en el resultado de una investigación mediante encuesta a 454 centros de EGB, BUP y FP, y donde se pone de manifiesto la complejidad de la función directiva.

Orientaciones para los directores**,** en FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones MCEP.

Todo el libro es interesante como material práctico para la acción dirigida a profesores, y también directores, que tengan necesidad de plantearse seriamente su trabajo.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.ª T. (1997): La evolución del liderazgo en la organización escolar. En A. Medina (Coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED.

El tema del liderazgo es uno de los aspectos más controvertidos, confusos y dispersos en el campo de la teoría y en el de las prácticas organizativas, a la vez que ha ido evolucionando el campo de la Organización Escolar. La autora presenta distintas visiones del liderazgo que no son ajenas a las distintas concepciones sobre la dirección escolar.

BAZ LOIS, F., BARDISA, T. y GARCÍA, C. (1994): *La dirección de centros escolares*. Zaragoza: Edelvives**.**

Los autores, con el objetivo de ofrecer una serie de reflexiones al profesorado, parten de las dificultades que encierra la función directiva en el contexto de la Reforma de 1990 en España. Presentan un panorama de la dirección escolar difícil y cambiante a la vez que aportan alternativas, aunque no se trata de un manual de recetas.

CAPÍTULO 14

El cambio planificado de los centros escolares

José M. Nieto Cano

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR

- Comprenderá la noción de cambio aplicada a los centros escolares y discernirá entre cambio espontáneo y cambio planificado.
- Distinguirá entre reforma e innovación, categorías que sirven para describir dos grandes tipos de cambio en educación.
- Apreciará que calificar un cambio como mejora implica un juicio de valor.
- Conocerá las estrategias generales de cambio planificado más importantes.
- Ahondará en los supuestos e implicaciones de planteamientos tecnológicos, coercitivos y generativos de cambio.
- Entenderá lo que entrañan y el interés que tienen la gestión, la movilización y el apoyo en el marco de una dinámica de cambio.

Los centros escolares siempre han experimentado cambios o han hecho frente a situaciones de cambio. Pero en la actualidad, además, se ven presionados a encontrarse en estado de cambio no ya de forma periódica o regular, sino incluso *permanentemente*, bajo circunstancias complejas, dado el carácter turbulento, acelerado e impredecible del entorno en el que se desenvuelven.

Es común mantener que los cambios que se producen en el centro escolar son una consecuencia de cambios que acaecen en su entorno. Cierto que suelen responder a causas externas, pero no siempre es así. Puede haber causas internas que contribuyan, asimismo, a su propio cambio, como el deseo de resolver problemas o de mejorar. Lo habitual, en todo caso, será la vinculación o concomitancia entre ambos tipos de causas (Fullan, 2002). Adicionalmente, cualquier cambio puede brindar nuevos desafíos u oportunidades, pero también puede ser fuente de inestabilidad o conflicto. No hay una respuesta clara ni unívoca a este dilema, de manera que cada centro escolar debe hallar el punto de equilibrio entre los efectos deseables e indeseables del cambio (Hodge, Anthony y Gales, 1996; Spittler, 1997; Miles, 1998).

1. EL CAMBIO, UN FENÓMENO COMPLEJO

El cambio de los centros escolares no es un fenómeno simple y homogéneo, antes bien, presenta gran complejidad y multitud de caracteres, por añadidura, heterogéneos.

Es, asimismo, un fenómeno potencialmente problemático, dada la interacción de contextos (escolar, social, político) y de elementos diversos (individuos, grupos, entidades) que, afectados o involucrados en el origen, definición y/o trayectoria del cambio, actúan movidos por perspectivas e intereses diferenciados (Lagemann, 1994; Fullan, 2002).

Podemos conceptuar el cambio como la solución a un problema, esto es, la acción o conjunto de acciones que contribuyen a reducir la diferencia entre la situación percibida y la situación deseada. En esta noción, la idea de cambio surge cuando se reconoce un vacío o discrepancia entre lo que ocurre (situación real) y lo que debería ocurrir (situación ideal), y se toma la decisión de emprender acciones (soluciones) con el propósito de, bien evitar o mitigar lo indeseable, bien crear o acercarse a lo deseable.

También el término *cambio* tiende a utilizarse en sentido descriptivo para significar:

> *«una observación empírica de diferencia en forma, cualidad o estado sobre el tiempo en una entidad organizativa. La entidad puede ser el trabajo de un individuo, un grupo de trabajo, una estrategia organizativa, un programa, un producto o la organización completa»* (Van den Ven y Poole, 1995: 512).

Hodge, Anthony y Gales (1996: 358) nos ofrecen una definición más breve: *«cambio es, simplemente, una alteración del statu quo»*. Ya nos fijemos en su origen y motivación, ya en su destino o resultados, podemos convenir que para identificar un cambio como tal debemos percibir diferencias. De hecho, lo natural es que el cambio ocurra espontáneamente, porque se origina o produce de forma casual o fortuita, y continuamente, pues nada es estático ni ningún instante es exactamente igual al que le precede. A efectos prácticos, sin embargo, nosotros estamos interesados en cambios que sean deliberados o cuyos efectos sean lo suficientemente significativos como para no pasar desapercibidos.

1.1. Cambio planificado

Ha sido común pensar que los centros escolares cambian a través de un proceso de difusión natural en el que, tras surgir de algún modo, nuevas ideas o prácticas se diseminan entre ellos o entre sus miembros sin planificación alguna. La adopción de tales novedades dependería, entonces, de condiciones de oportunidad para acometerla (por ejemplo, de financiación disponible), siendo un proceso muy lento y azaroso (Havelock, 1971; Hanson, 1996; Owens, 1998). Sin menospreciar esta posibilidad, es preciso reconocer que buena parte de los esfuerzos de cambio en los centros escolares responden a una iniciativa deliberada (externa y/o interna). Hablamos, entonces, del *cambio planificado* como el intento consciente de diseñar, de poner en práctica y de controlar el conjunto de acciones de que conste un proceso de cambio (Firestone y Corbett, 1988; Daft, 1995).

Al cambio planificado suele asociarse el carácter de *progresivo*, en el sentido de que ocurre paulatinamente y consiste en una serie de avances limitados y continuos que mantienen el equilibrio general de la organización, sin alterar drásticamente su estructura y procesos habituales. A menudo, ese carácter se contrapone al de *radical*, que conlleva una ruptura y transformación global que ocurre bruscamente, con un alcance total que desestabiliza a la organización hasta que alcanza un nuevo estado de equilibrio (en su estructura, procesos y, consecuentemente, resultados). Por lo demás, está extendida la idea de que los cambios de carácter progresivo presentan ciertas ventajas, pues la incertidumbre

ocasionada y la posibilidad de resultados imprevistos es menor, la demanda de decisiones y de recursos disminuye, el tiempo disponible para efectuar cambios relevantes se amplía y las probabilidades de obtener éxito en el logro de metas iniciales aumenta (Daft, 1995; Hanson, 1996; Cummings y Worley, 1997).

En el ámbito educativo, el cambio planificado en los centros escolares suele ser referido, básicamente, como *reforma*, como *innovación* y/o como *mejora*. Ciertamente, hay estrechos vínculos entre unos y otros, pero no siempre podrán ser equiparados, dependiendo del sentido conferido a las mismos. Algunas diferencias merecen señalarse (véase Figura 14.1.)

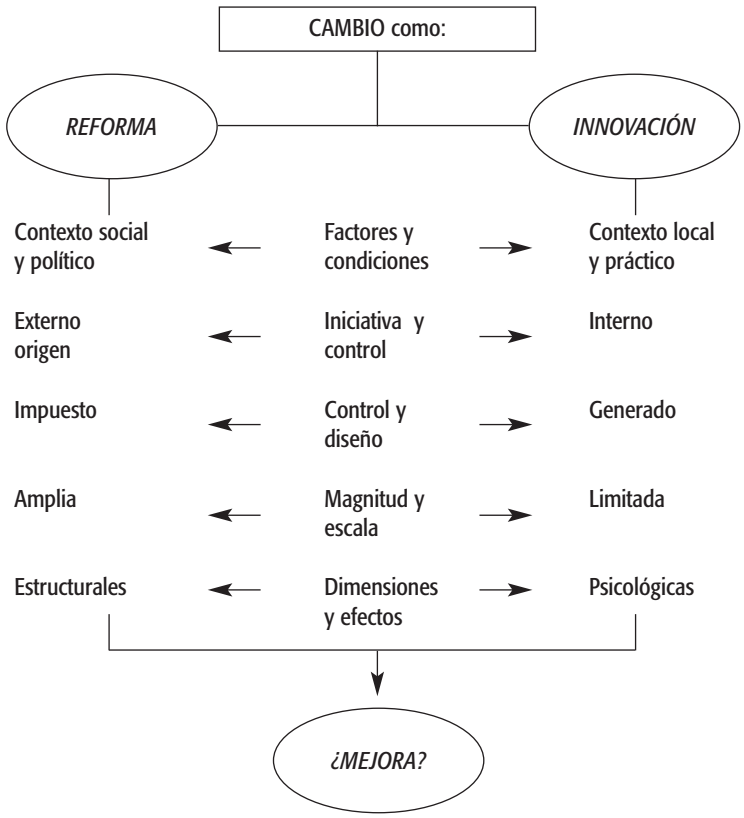


Figura 14.1. *Rasgos asociados a tipos básicos de cambio.*

1.2. Cambio como reforma

La reforma, como tipo básico de cambio, suele estar motivada social y políticamente. Al menos en referencia a estos contextos, se justifica la necesidad del cambio. Los go-

biernos que lo promueven apelan a necesidades de la sociedad en general o de su sistema educativo en particular, que demandan nuevos desarrollos u orientaciones en un momento histórico determinado (Van den Berg y Vandenberghe, 1986; González y Escudero, 1987; Escudero, 2002).

Apoyándose, pues, en factores y condiciones generales, una reforma está sostenida por políticas y regulaciones formales, legitimadas por el *estado de derecho* (propuesto por el gobierno, refrendado por el parlamento, gestionado por la administración educativa), motivo por el cual suele asociarse a cambios de carácter *impuesto* (Anderson y King, 1993). Esta circunstancia puede suscitar resistencia o falta de movilización en agentes educativos y centros escolares. Se ven obligados a poner en práctica cambios que les afectan pero en cuya decisión y diseño no han participado directamente, cambios que se implantan sin contar con su aceptación o rechazo. Entonces, si su reacción al fondo o a la forma del cambio es negativa, no es extraño que intenten sabotearla, que se opongan o, cuando menos, que la apliquen de forma superficial o inadecuada.

Por otro lado, la reforma suele implicar un cambio de gran magnitud o a gran escala (Van den Berg y Vandenberghe, 1986), en el sentido de que:

- Abarca múltiples objetivos relevantes que han de lograrse de manera simultánea y coherente en una perspectiva temporal de largo plazo.
- Afecta a múltiples elementos o ámbitos (curriculares, organizativos, profesionales) e involucra a muchos agentes y entidades que operan en el sistema educativo, los cuales son confrontados, de un modo u otro, con planes y prescripciones de actuación externamente sancionadas.
- Conlleva gran cantidad de recursos (considerados en sentido amplio) hasta el punto de que, normalmente, debe acompañarse de financiación extraordinaria y particular. Una reforma podrá equipararse a un cambio de *crecimiento*, si los recursos disponibles por y en la organización aumentan.

Es común, como hemos indicado ya, que una reforma se vincule a cambios de carácter regulador, bien porque establece un marco de reglas en el cual han de operar los centros escolares, bien porque introduce directamente nuevas reglas en éstos. Su incidencia más directa, pues, se asocia a los aspectos estructurales y formales (González y Escudero, 1987). Ello no quiere decir que no tenga repercusiones en aspectos más dinámicos e informales; más bien, que aunque condiciona éstos no los determina ni necesaria ni absolutamente.

1.3. Cambio como innovación

La innovación sería otro tipo básico de cambio que encuentra justificación en la existencia de problemas o de oportunidades de mejora de carácter más concreto y situacional. Las motivaciones suelen estar, pues, próximas a los contextos escolares o surgir directamente de ellos. Ciertamente, la innovación puede ser promovida o facilitada externamente, pero su contenido sustantivo será determinado por los centros escolares o por los profesores, individual o grupalmente considerados. La particularidad de las circunstancias a las que deben hacer frente y de los intereses que les guían, confieren a estos cambios una orientación distintiva en cada caso.

De ahí poner coma que *«la innovación está asociada al cambio –de los centros y del profesorado– pero no necesariamente a los procesos de reforma»* (Carbonell, 2001: 11). Tiende a vincularse a cambios de carácter *adoptado*, o bien *generado* (Anderson y King, 1993). Los primeros, se inician y perfilan fuera de las organizaciones escolares pero son aceptados voluntariamente por éstas en la medida en que dan respuesta a necesidades propias. Los segundos, se inician, definen y controlan dentro de un centro escolar (o alguna de sus unidades). Es presumible, por ello, que una innovación cuente con la aceptación y movilización de los miembros involucrados. Asimismo, es común que la innovación refiera un cambio específico o a pequeña escala (Hanson, 1996; Owens, 1998), en el sentido de que:

– Afecta a uno o unos pocos aspectos o ámbitos (curriculares, organizativos o profesionales) con una proyección más restringida en el tiempo.
– Involucra a uno o unos pocos agentes o entidades, requiere menos decisiones y recursos. Es probable que tropiece con falta de recursos o apoyo financiero externo o que éstos sean muy limitados, lo que exigirá sostener el cambio principalmente con los propios recursos.

Las innovaciones se asocian a cambios más cruciales o profundos cuando tienen que ver tanto con la conducta externa como con la interna (González y Escudero, 1987; Fullan, 2002). Afectarían, entonces, no sólo a *lo que se hace* (funciones, tareas, tipos de práctica, interacciones), sino también, y sobre todo, a *lo que se piensa* (principios y creencias, valores y normas). En este sentido, se afirma que una innovación genuina entraña un cambio como *desarrollo*, esto es, un cambio que consiste básicamente en un aumento de capacidad o potencial. Expresado en otros términos: si el crecimiento depende, sobre todo, de cuánto dispone el centro escolar, el desarrollo depende, más bien, de cuánto y qué puede hacer el centro escolar con aquello de que dispone (Burke, 1992). Ciertamente, que un centro escolar experimente un proceso de desarrollo entraña experimentar un cambio, pero no todo cambio implica necesariamente un proceso de desarrollo. De hecho, hay procesos de cambio en los centros escolares que se producen sin que éstos experimenten proceso de desarrollo alguno.

Por otra parte, es posible asignar a una innovación el carácter de *original* (Daft, 1995). Una innovación constituiría singularmente (no siempre) un cambio original (o sea, no reproducido) para el centro escolar, cuando implicara la adopción de algo que representa una novedad. El matiz principal no estriba más que en el *momento* en que el cambio es adoptado por un centro escolar respecto de otros centros escolares insertos en el mismo entorno, pues uno lo hace con prioridad o con antelación a los demás.

1.4. ¿Cambio como mejora?

Se configuren como reforma o como innovación, los cambios planificados tendrán efectos en el centro escolar, particularmente en quienes son sus miembros y en las relaciones que se establecen entre ellos. Aunque resulte obvio, conviene recordar que los cambios en educación no tienen por qué limitarse a introducir un nuevo *producto* (cosa frecuente en otros ámbitos). Aquí, los *sujetos* y los *objetos* de cambio tienden a ser

personas, razón por la cual son cambios complejos, al menos más que aquellos que operan sobre *cosas* (Huberman, 1973). Terminan afectando a *cualidades humanas* (conocimientos, habilidades, actitudes), pero también esos efectos dependerán de la reacción que suscitan los cambios ante esas mismas cualidades. Esta peculiaridad subjetiva contribuye a que los cambios no siempre sean positivos o a que, incluso, puedan afectar negativamente.

El término *mejora* incide, precisamente, en el componente valorativo del cambio (Van Velzen y otros, 1985; Bolívar, 1999). No todo cambio presupone mejora ni sugiere renovación o perfeccionamiento para todo el mundo. En otras palabras, juzgar un cambio como mejora supone que es un cambio deseado, que se valora positivamente o que satisface un criterio de deseabilidad desde un marco interpretativo determinado. Por este motivo, un mismo cambio puede ser valorado como progreso o como retroceso, dependiendo del punto de vista.

Esta circunstancia tiene que ver, por ejemplo, con el hecho de que cuando decidimos o enfrentamos un cambio se nos plantean disyuntivas, como la que surge al comparar los beneficios y los costes de diferentes cursos de acción posibles. El tiempo, el esfuerzo o los recursos que dedicamos a una cosa (lo que tiene sus ventajas) no los podemos dedicar a otra (lo que tiene sus inconvenientes). Entonces, escogemos aquella opción que esperamos o valoramos más deseable en función de nuestro sistema de preferencias. Cuestiones clave como ¿quién decide o apoya un cambio?, ¿a quién afecta y cómo?, ¿qué beneficios reporta o quién se beneficia de él?, nos emplazan en la faceta moral y política de la mejora. En este sentido, es normal que el cambio de los centros escolares se enfrente a una disyuntiva clásica entre *eficacia* (propiedad según la cual el cambio repercute en un mayor aprovechamiento de los recursos escasos o en mejores rendimientos) y *equidad* (propiedad según la cual el cambio repercute en una distribución igualitaria de los beneficios entre los miembros de la organización).

En su prólogo a un libro de Fullan (2002: 25), el profesor Escudero afirma que *«lo único cierto de los cambios es que han de perseguir causas moral y socialmente justas; todo lo demás, en realidad, está casi por descubrir»*. Lo complejo y problemático del cambio estriba, así, en su dimensión de mejora, que reclamará *«procesos de construcción e interpretación, de una clara fundamentación reflexiva y deliberada sobre qué cambiar, por qué y para qué hacerlo»* (Coronel, López y Sánchez, 1994: 175).

2. Estrategias generales de cambio planificado

La diversidad de planteamientos para llevar a cabo el cambio planificado es otra prueba de que no constituye un fenómeno homogéneo. A lo largo del tiempo, distintos autores se han preocupado por analizar y sistematizar estrategias de amplia aplicación en los sistemas educativos y centros escolares (Chin y Benne, 1985; González y Escudero, 1987; House, 1988; Escudero y López, 1991; Slappendel, 1996; Dalin, 1998). El panorama sobre este particular es de lo más variado, de modo que adoptaremos una perspectiva general que nos permita sintetizar coherentemente la multiplicidad de respuestas que

se han dado a la pregunta ¿cómo proceder para cambiar los centros escolares o generar cambios en ellos?

La noción de *estrategia* se ha asociado, a menudo, al arte de planificar y dirigir las operaciones militares. Pero su uso está hoy en día muy extendido en múltiples ámbitos tales como la política, la gestión de organizaciones o los deportes de competición, con un significado similar: lo que define aquello que necesita ser hecho para llegar a donde se pretende (Bolívar, 1999). En otras palabras, una estrategia sería *«en un proceso regulable, el conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en todo momento»* (Real Academia Española, 1992: 917). Su cualidad principal es que proporciona coherencia, dirección y sentido a una serie de acciones que, en ausencia de ella, podrían contradecirse o estorbarse mutuamente con vistas a conseguir lo que se pretende alcanzar a través de ellas. Dado un fin (*meta* o *ideal*), el medio englobaría, por un lado, las *acciones* o *procesos* (conjuntos de acciones) que emprendemos para lograrlo y, por otro, la *estrategia* que otorga cohesión y dirección a éstos.

2.1. El cambio como producto: estrategia tecnológica

La estrategia tecnológica parte de la asunción de que el ser humano es una entidad racional que puede ser persuadida del valor del cambio por medio del conocimiento científico o técnico. Si este *conocimiento* constata las ventajas de un cambio (es decir, muestra que es superior a la situación existente, que conlleva progreso o ganancias evidentes), convencerá a sus potenciales beneficiarios y éstos lo adoptarán.

Podemos observar que la bondad de este planteamiento depende de dos requisitos básicos:

– Que sea posible demostrar o probar, más allá de duda o ambigüedad, la deseabilidad de un cambio basada en su calidad o eficacia (es válido, es fiable, reporta beneficios, da buenos resultados). La tarea de aportar ese conocimiento objetivo recae en la actividad científica y técnica, expresada en términos tradicionales y empíricos.
– Que las personas se comporten racionalmente, esto es, que tomen decisiones y actúen guiadas por un sistema de valores o intenciones cuya coherencia interna les lleve a buscar la ganancia antes que la pérdida y a emprender acciones que les reporten más o mejores resultados, evitando las menos eficaces.

El modelo conocido como *Investigación, Desarrollo y Difusión* (ID&D) es uno de los más representativos de este planteamiento del *cambio visto como un producto* o *tecnología* (Dalin, 1998). De acuerdo con aquél, el cambio es descrito mecánicamente, como una secuencia lineal de procesos diferenciados y ordenados (Havelock, 1971):

• ***Investigación***. Proceso de obtención o producción de conocimiento científico de acuerdo con métodos analíticos y contrastables. Por lo general, se considera valioso el conocimiento *básico* pero se insiste en la importancia del conocimiento *aplicado*, aquel que es útil en la medida en que tiene una aplicación directa en la resolución de problemas prácticos o en la mejora de situaciones reales. La actividad, pues, se orienta prioritariamente a investigar la eficacia o excelencia de materiales curriculares, de

programas de enseñanza, de recursos tecnológicos o de procedimientos de trabajo en condiciones controladas.

- ***Desarrollo***. Proceso de diseño, experimentación y control de *productos* válidos y fiables. Retoma el conocimiento científico derivado de la investigación y convierte una solución práctica en un artefacto para su utilización. Un material o programa que se haya mostrado eficaz es sometido a prueba o ensayo, experimentando distintas opciones y condiciones de aplicación, seleccionando aquel formato que garantice mejores resultados. El proceso culmina con la preparación y elaboración (*empaquetamiento* o *envasado*) del producto, esto es, del contenido sustantivo de un cambio.
- ***Diseminación***. Proceso de difusión o transferencia planificada del producto para darlo a conocer o hacerlo llegar a sus potenciales beneficiarios: los centros escolares y los profesores. El cambio (su diseño) puede publicitarse a través de múltiples y heterogéneos sistemas de información, de manera que quienes han de ponerlo en práctica tomen conciencia de su existencia, conozcan sus cualidades e, incluso, observen su utilidad por medio de demostraciones realizadas al efecto en el propio centro escolar.
- ***Adopción***. Proceso por el cual se toma la decisión en el centro escolar de adoptar el cambio (adquirirlo o asimilarlo) y lo aplican fielmente. El proceso de desarrollo se encargó de anticipar todas las posibles aplicaciones y simplificar las funciones del producto de modo tal que no sea necesario conocimiento o pericia experta para su utilización. Los miembros del centro escolar que lo adoptan deben, simplemente, seguir las instrucciones de uso, que suelen materializarse en orientaciones, directrices, ejemplificaciones o guías que acompañan al cambio.

Por tanto, en esta versión de la estrategia tecnológica, el cambio fluye y se extiende en una sola dirección. Se acepta el hecho de un coste alto en los procesos anteriores a cualquier actividad de diseminación, debido a los beneficios anticipados del producto innovador. En los técnicos o expertos encargados de los procesos de investigación y desarrollo (normalmente externos a los centros escolares), recae la responsabilidad de que el producto tenga la suficiente calidad y la supuesta capacidad para ser eficaz por sí mismo. De ahí, que, en ocasiones, se preste poca atención al proceso de guiar y apoyar la puesta en práctica del producto. Se formulan anticipadamente las instrucciones de utilización o aplicación, pues han sido previstas las posibles dificultades que se puedan plantear a los profesores.

La preocupación de quien elabora el cambio o de quien promueve su difusión es superar las potenciales resistencias de quienes han de adoptarlo. Por ello, es también esencial que se realice una concienzuda planificación del proceso de difusión a gran escala, asumiendo que cualquier centro escolar aceptará el cambio si éste le es ofrecido en la forma, momento y lugar adecuados. Una vez tomada la decisión de adoptarlo, se da por sentada una aplicación efectiva y fiel del mismo (Leithwood y Montgomery, 1982).

En suma, el diseño del cambio se localiza en investigadores y diseñadores expertos que enfatizan la creación de conocimiento de aplicación educativa y su desarrollo como producto a ser empleado en centros y aulas, mientras que los profesores son vistos como *usuarios* que juegan el papel de receptores pasivos al final de la cadena.

Así, en el marco de estos procesos de cambio, las distintas partes involucradas tienden a interactuar de acuerdo con un esquema de *diferenciación profesional* o *división por especialización*, lo cual presupone capacidades desiguales y relaciones asimétricas que llevan a interacciones dominadas por una parte, la que posee el conocimiento experto o la pericia técnica.

Cada tipo de agente tiende a ubicarse en uno de los procesos indicados y ello le confiere cierta clase o grado de cualificación a la hora de identificar problemas y soluciones. Por tanto, el conjunto de procesos opera como si se tratara de una *estructura*, cuya concepción lineal de la transferencia de conocimiento jerarquiza posiciones y determina expectativas de comportamiento. Los agentes que se sitúan en los procesos superiores suelen desempeñar un papel activo porque *poseen* la solución, mientras que aquellos que lo hacen en el último eslabón de la cadena (adopción), suelen desempeñar un papel pasivo porque experimentan el problema o necesidad. De este modo, se fomenta una relación dominada por los técnicos o expertos que diagnostican problemas y prescriben las soluciones a centros escolares y profesores que las adoptan y aplican.

Otro modelo de cambio que responde a una estrategia tecnológica engloba *modalidades formativas de corte tradicional*. Pueden, incluso, inscribirse como complemento al modelo anterior en las fases de diseminación o de adopción, con el propósito de asegurar una mejor asimilación de un producto por los profesores. Normalmente, este tipo de formación obedece a las siguientes pautas:

- El contenido está basado en conocimientos científico-pedagógicos (teorías, métodos, recursos) diseñados externamente para facilitar su aprendizaje por recepción.
- El método está centrado en el formador externo, más concretamente en sus capacidades de presentación y explicación de contenidos, de aplicación de materiales, o de demostración o modelado de conductas.
- El contexto prima el aprendizaje individual y una interacción entre formador y profesores jerárquica o diferenciada funcionalmente.

Es razonable pensar que la estrategia tecnológica se adapta bien a situaciones de cambio en que los centros escolares no pueden (por sus condiciones o sus capacidades internas) hacer frente al diseño de un cambio efectivo. Ciertamente pueden plantearse problemas de baja inferencia (precisos, objetivos, no interpretables) que requieren cualificación experta o permiten una toma de decisiones racional (óptima). Asimismo, es indudable la posibilidad de que nos topemos con problemas ya planteados y formulados con anterioridad, para los que existe un método conocido o una solución contrastada por otros, de manera que sólo tengamos que aplicarla mecánicamente. Pero también es incuestionable que muchos problemas educativos –quizás los más relevantes– no encajan en estas coordenadas y que no todos los contextos de aplicación de un cambio son uniformes, ni todos los agentes implicados poseen un sistema común de valores y aspiran a alcanzar las mismas metas de acuerdo con idénticos criterios. En este sentido, la estrategia tecnológica de cambio es poco sensible a la realidad de cada centro escolar y ha sido criticada por su excesivo simplismo y linealidad, en detrimento del carácter más selectivo y activo de los contextos de práctica y de los profesores (Ball, 1989).

2.2. El cambio como ejercicio de poder: estrategia coercitiva

La estrategia coercitiva parte del supuesto de que la gente tiende a evitar o a negarse a cambiar, por lo que es necesario coaccionarla o inducirla a hacerlo (Dalin, 1998). El cambio efectivo debe plantearse, entonces, como una forma de ejercer el poder desde fuentes de coerción legítima.

En esta estrategia de cambio, el ejercicio de poder, esto es, la capacidad de una parte para hacer que otra parte obre en una determinada dirección, se expresa habitualmente en forma de *autoridad*, es decir, de poder formal basado en una jerarquía y dependiente de normas o regulaciones legales, que fluye desde las posiciones superiores hacia las posiciones inferiores de una estructura.

El planteamiento común del *cambio como ejercicio de autoridad* conlleva aplicar el siguiente proceso:

- **Una estructura de poder** (división de posiciones jerárquicas y responsabilidades). Los sujetos son jerárquica y funcionalmente distribuidos en una estructura de posiciones y sus respectivos papeles y relaciones quedan formalmente establecidas. El rasgo más notable de dicha estructura es que debe favorecer la concentración o centralización de las decisiones, de manera que el cambio sigue una dirección de arriba hacia abajo.
- **Unas reglas o normas de carácter formal** (preceptos o prescripciones de conducta, al menos, externa). Lo que hay que cambiar, el cómo hacerlo, las funciones que deben desempeñar los miembros o unidades del centro escolar son objeto de formulación explícita en declaraciones oficiales o disposiciones reguladoras.
- **Un sistema de control y de sanción** (tanto positiva como negativa). Junto al diseño formal del cambio debe, asimismo, arbitrarse un conjunto de medidas o mecanismos que, a modo de marco regulador, sirva para obtener conformidad y asegurar el cumplimiento del cambio (dispositivos de inspección o supervisión, de rendición de cuentas, incentivos…).

El papel a desempeñar por los agentes implicados en ese proceso está fuertemente condicionado por un tipo de interacción asimétrica donde, debido a la autoridad que le confiere la jerarquía, una parte toma decisiones que otra ha de adoptar. En este escenario, las decisiones sobre el cambio son impuestas porque el poder es ejercido unilateralmente, de manera que habrá agentes activos y agentes pasivos en la toma de decisiones con respecto a cuál es el problema y cuál es la solución.

La viabilidad de una estrategia coercitiva está, obviamente, condicionada por la legitimidad de las partes para ejercer coerción. Las decisiones a adoptar (qué problema y qué solución), y las consecuencias de éstas en las conductas, derechos y obligaciones de las partes involucradas, han de valorarse como legítimas para que se expresen de manera efectiva (acorde) en comportamientos y no generen disensión, resistencia o rechazo (House, 1988). En último término, el cambio del centro escolar se producirá si sus miembros aceptan el poder que, con aquél, se ejerce sobre ellos.

Esta circunstancia hace aconsejable que, para generar un cambio por medio del ejercicio del poder, se recurra también a la *influencia*. Ciertamente, pueden plantearse cambios de carácter programático (por ejemplo, la implantación de un nuevo modelo curricular o

plan de estudios) o problemas cuya solución está formalmente tipificada (por ejemplo, que tienen que ver con el orden social o que exigen ajuste de conductas individuales a reglas colectivas), pero en no pocas situaciones promover un cambio reclamará que unas personas ejerzan más sutilmente el poder sobre otras. Seguirá habiendo coerción legítima, pero en este caso adoptará la forma de influencia basada en la empatía y la persuasión, dependiente de rasgos o características personales, y que puede fluir bilateralmente en situaciones de comunicación interpersonal (House, 1988).

Ahora bien, no podemos obviar que el *conflicto* (sea latente o expreso) es más inherente al cambio en la medida en que la magnitud de éste es mayor, pues mayor será el número y diversidad de individuos y grupos implicados, de un modo u otro, en el mismo. El cambio genera oportunidades, que comportan inevitablemente una distribución de recursos (en sentido amplio) con consecuencias en unos contextos particulares. De ahí que, precisamente, una situación de cambio *dispare las alarmas* en esos escenarios. El grado y naturaleza de la acción y de la reacción de cada uno de los agentes estarán determinados por sus metas e intereses y, cómo no, por el poder que son capaces de ejercer. Ello hace habitual que en torno al cambio se expresen conflictos por intereses en competición y que el ejercicio de autoridad o de influencia entre las partes implicadas deba ser negociado (Dalin, 1998).

2.3. El cambio como desarrollo: estrategia generativa

La estrategia generativa asume que el centro escolar constituye una entidad psicosocial que actúa sobre la base de experiencias internalizadas, hábitos y valores en el plano personal, así como de costumbres, normas y roles en el plano social. De acuerdo con esta premisa, un cambio efectivo exige que los miembros del centro escolar (por sí mismos o con ayuda de otros) cambien su modo de pensar o su sistema de preferencias de forma consistente con sus comportamientos o viceversa (Dalin, 1998). Son los propios sujetos quienes han de *construir* cognitiva y afectivamente el cambio, experimentando una vinculación subjetiva con el mismo (hacerlo suyo).

Se defiende, pues, un planteamiento del *cambio como desarrollo* desde dentro del centro escolar. Es el motor del cambio: en él deben recaer las decisiones respecto de un problema y su solución, y de él depende la iniciativa sobre los procesos más pertinentes. Activar las fuerzas o mecanismos internos, culturales, en orden al cambio deseado y buscar la congruencia entre sus aspectos curriculares, organizativos y profesionales es el objetivo central de una estrategia generativa (Díez, 1999).

Por lo general, la dinámica de cambio responderá a un *Modelo de Resolución de Problemas* (Robinson, 1993; Nieto y Portela, 1999). Éste puede adoptar un carácter *intuitivo*, de ensayo y error. Pero reaccionar ante un problema, poniendo en práctica una solución y seguir aplicándola si funciona, no es propiamente un cambio planificado. Lo más recomendable, cuando el centro escolar aborda un problema complejo o de gran magnitud, es que el modelo adopte un carácter *sistemático* (González, 1988; Bolívar, 1999). En lo esencial, supone combinar cíclicamente comprensión y acción:

- **Preparación**. Proceso por el que, a partir del reconocimiento e identificación de un problema, éste se examina con detenimiento para intentar comprender su naturaleza

y determinantes. Sobre la base que proporciona este conocimiento se buscará una solución satisfactoria y viable.

- **Desarrollo**. El contenido del cambio (o solución) y su plasmación práctica se planifican teniendo en cuenta tanto la situación deseable o meta a alcanzar como los recursos disponibles y las condiciones del centro escolar. Finalmente, se ponen en práctica las acciones de cambio y se mantienen en el tiempo, incorporando otras nuevas si es necesario.
- **Consolidación**. Es un proceso durante el cual se reflexiona sobre las acciones de cambio que se ponen en práctica y se valoran consecuencias observadas o experimentadas. Esta reflexión en la acción sirve para ir completando el proceso de transición que implica la implementación de un cambio, así como para tomar decisiones que favorezcan su consolidación o permanencia en el tiempo.

En una dinámica de este tipo, de aprendizaje colectivo y basado en la propia experiencia, los miembros del centro escolar actúan y se relacionan en condiciones de comunicación abierta y cooperación (Bolívar, 2000; Santos, 2000b). El esquema de interacción es, por tanto, simétrico: las partes involucradas comparten poder, se autodirigen, son coresponsables, se implican activamente, intercambian recursos…

Aunque el centro escolar tenga autonomía de decisión y de acción, es normal que tenga que buscar recursos en su ambiente: facilidades de la administración educativa, vistos buenos de la inspección, materiales, asesoramiento… Una modalidad de estrategia generativa que sirve, además, como marco para obtener recursos, es lo que se denomina *formación basada en los profesores o en centro* (Escudero, 1991; Villar y De Vicente, 1994). Deberá presentar características generales como las siguientes:

– Aborda contenidos de formación construidos en torno a necesidades y prioridades de un colectivo de profesores. Ellos definen los contenidos que necesitan en función de su práctica educativa en curso y de la realidad de su escuela, pensando en lo que puede beneficiar más a sus alumnos.
– El método está centrado en los profesores y en los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere la resolución de problemas consensuados de enseñanza y aprendizaje. Prioriza el aprendizaje por descubrimiento y reconoce capacidades distintas bajo una aspiración colectiva.
– En cuanto al contexto, la formación tiene lugar en el entorno de trabajo de los profesores y prima el centro considerado globalmente. Se trata de una iniciativa interna que exige el protagonismo del grupo de profesores: ellos controlan el proceso y ellos han de implicarse activamente, actuando los formadores como facilitadores.

La viabilidad de una estrategia generativa está particularmente condicionada por la existencia de una estructura asociativa o de solidaridad entre las partes afectadas, la cual está hecha, en buena medida, de vínculos o lazos afectivos (de amistad, compañerismo, camaradería…) y de un buen clima relacional. Esta circunstancia es importante por cuanto el cambio como desarrollo requiere que los miembros del centro escolar construyan metas comunes y se movilicen como grupo cohesionado hacia la acción.

Desde luego, en el caso de problemas de alta inferencia, abiertos a múltiples y diversas interpretaciones (por ejemplo, que implican juicio moral o ético), o de problemas que se consideran por primera vez y requieren soluciones originales o creativas, bien porque

el centro escolar debe *descubrirlos* (existen pero desconoce su formulación, método o solución), bien porque decide *crearlos* (no existen pero los genera o inventa, movido por la curiosidad intelectual o el afán de mejorar), se hace necesario un cierto sentimiento de colegialidad, que facilite la comunicación efectiva y el desarrollo de significados y compromisos compartidos.

Asimismo, para que el cambio (lo que constituye el problema y la solución relevantes) sea consensuado y consistente, es condición indispensable que las partes involucradas puedan participar crítica y activamente en su construcción y tengan el poder de definirlo en condiciones de libertad (Carbonell, 2001). En una estrategia generativa, la búsqueda del consenso hace necesario que el modo dominante para obtener decisiones colectivas sea la *deliberación*, es decir, debates en foros públicos donde se ponen en conjunción perspectivas y creencias distintas, confrontándolas con juicios fundamentados y argumentos racionales. Ello no excluye que pueda combinarse con dosis variables de otros procedimientos, como la *negociación* (transacciones donde se intercambian amenazas y promesas) o la *votación* (agregaciones lineales de opciones privadas adoptadas en silencio) (Elster, 2000).

Ciertamente, la deliberación presenta no pocos peligros, como la demagogia, la manipulación retórica, los prejuicios y la tergiversación, o la desigualdad de recursos entre los deliberantes a la hora de formular e imponer sus creencias, pero de ella se derivan virtudes que la hacen recomendable. Se trata de que el debate público puede generar cambio de preferencias o de principios y creencias vigentes (aunque no tenga que hacerlo necesariamente así) creando procesos de aprendizaje personal y social si se le da tiempo suficiente para ello.

Además, la participación en los procesos deliberativos en torno al cambio debe ser voluntariamente aceptada para que éstos tengan efectos positivos y vinculantes. Y deberíamos añadir que ha de ser auténtica. Anderson (1998) entiende que, para lograrlo, la participación debe al menos:

- Asegurar una inclusión amplia de agentes y grupos (docentes, padres, estudiantes, miembros de la comunidad…). En todo caso, debe incluir representantes de grupos de interés relacionados con los fines de cambio propuestos.
- Ser relevante, es decir, debe poder afectar –por medio de la toma de decisiones– a temas de interés central para docentes y familias (presupuesto, personal, currículum, apoyo educativo dentro y fuera de la escuela).
- Crear espacios relativamente seguros, cómodos y estructurados para que las diferentes voces sean escuchadas y para que tengan un impacto significativo en las decisiones colectivas. Las estructuras plenamente participativas brindan representación a los grupos relevantes, jurisdicción amplia, autoridad para tomar decisiones (no limitada a función de consulta) y capacitación previa.
- Mantener una coherencia entre medios y fines, así como una consistencia entre comportamientos y principios o políticas declaradas. Como *proceso* aspira a un fortalecimiento de los hábitos de democracia directa que persigue la constitución de una ciudadanía democrática. Como *producto* aspira a niveles de logro más igualitarios y resultados académicos y sociales más altos para *todos* los estudiantes, insistiendo en una justicia redistributiva para los grupos desfavorecidos.

Así, pues, la viabilidad de una estrategia generativa de cambio está condicionada también por el grado de autenticidad que presente la participación en la toma de decisiones y el control que en el centro escolar se ejerce sobre su propio cambio. Sin duda, ello supone un desafío paralelo al que representa el esfuerzo de cambio. Significa excluir o combatir (previéndolos) aspectos informales que ponen en desventaja a unos frente a otros: el miedo a la sanción social y profesional; a sentirse vulnerable, ridículo o ignorado; la amenaza de sentirse etiquetado como problemático o conflictivo; de verse identificado como ignorante… Asimismo, la falta de experiencia previa, el nivel de riesgo y el esfuerzo requerido dificultan que el diálogo público pueda tener algún peso. Las formas de participación que implican deliberar acerca de asuntos importantes y controvertidos no son atractivas para la mayoría de la gente, quienes prefieren eludir el conflicto antes que la incomodidad de una discusión política (Warren, 1996).

El grado en que los propios principios y creencias están consolidadas o vinculadas a certezas o convencimientos desempeña también un papel importante. En este sentido, cuando los principios ideológicos se convierten en un obstáculo para el consenso o convierten los foros de discusión en extremadamente polémicos e improductivos, se recomienda apelar a una actitud pragmática: separar las ideas de las ideologías y juzgar aquéllas por sus resultados. Las ideologías tienden a hacerse inmutables, dictando algún imperativo trascendental para justificar el *statu quo* o renunciar a él. Por el contrario, las ideas deben entenderse aquí como herramientas que producen grupos de individuos para hacer frente al mundo en que se encuentran. Tienden, pues, a la adaptabilidad, como respuestas provisionales a circunstancias particulares e irreproducibles que son.

3. Condiciones para facilitar el cambio

La complejidad, y problematicidad, del cambio del centro escolar es mucho mayor que la que dan a entender las cuestiones hasta ahora planteadas. Puede interpretarse que los centros son autónomos respecto de sus ambientes en lo que se refiere a disponer de recursos, tomar decisiones y emprender acciones de cambio. Y en absoluto es así. Es necesario abrir el foco para incorporar al sistema educativo en su conjunto y los contextos sociales, culturales y políticos más amplios que modulan, cuando no determinan, el sentido y contenido de un cambio, su trayectoria y su viabilidad o resultados. Esta circunstancia da a entender que, aun cuando los centros escolares pudieran elegir sus *deseos* de cambio, necesitarían que los agentes y entidades de su entorno les concedieran una legitimidad y un apoyo que potenciaran sus *oportunidades* de hacerlos realidad. En este sentido, vamos a delimitar tres condiciones necesarias, pero no suficientes por supuesto, que suelen ejercer una influencia notoria en la posibilidad de cambiar de modo efectivo. La iniciativa o responsabilidad del centro escolar jugará un papel importante, pero no será menor la que atañe a las instancias externas.

3.1. Gestión del cambio

La gestión del cambio alude a un proceso que tiene como propósito organizar y facilitar la dinámica de cambio en general y su plasmación práctica en particular. Cuantas

más dificultades oponga la realización de un cambio, más utilidad puede tener la gestión, cuya aportación a estos esfuerzos ha quedado puesta de manifiesto frecuentemente (Hodge, Anthony y Gales, 1996; Morrison, 1998).

Se considera una labor compleja que depende mucho de la naturaleza del cambio, así como de características internas que presente el centro escolar (por ejemplo, cohesión en torno a metas, presencia de un liderazgo firme pero participativo, un clima relacional satisfactorio...). Con todo, es posible establecer algunas *orientaciones* que contribuirán, precisamente, a que la iniciativa de cambio pueda ser activamente gestionada.

Una actividad tradicional, asociada a la gestión del cambio, ha consistido en *controlar* la implementación: supervisar el proceso de puesta en práctica (observarlo, seguir su marcha), identificar fuentes de resistencia y obstáculos al cambio, y ofrecer vías para sortear éstos o redirigir aquél.

No obstante, contribuciones más recientes (Cummings y Worley, 1997; Miles, 1998; Whithaker, 1998) ponen el énfasis en la facilitación, presente en actividades como las que se indican seguidamente.

- ***Potenciar motivación***. Comporta crear disponibilidad para cambiar entre los miembros del centro escolar y ayudarles a vencer la resistencia natural que ello genera. Esto lleva aparejado cultivar un ambiente de interacción entre los profesores que sea flexible y que promueva el trabajo en equipo, así como un tipo de comunicación interpersonal que refuerce el deseo de mejorar, que reconozca la energía física y psicológica que cada uno compromete en el esfuerzo colectivo, que ofrezca apoyo emocional o que anime a un diálogo por medio del cual puedan abordarse abiertamente reacciones diversas e imprevisibles…
- ***Consolidar motivos***. Entraña recordar el propósito o razón para cambiar (el futuro deseado, el beneficio que depara). Lo habitual es que el esfuerzo de cambio requiera un tiempo prolongado y genere ansiedad en los participantes. Exige tiempo y recursos mientras se sigue trabajando en lo demás; su puesta en práctica y consolidación provocan incertidumbre y absorben mucha atención. Consecuentemente, es normal que se produzcan desviaciones y se pierda de vista la meta. Ello hace conveniente clarificar de nuevo por qué y para qué es necesario cambiar. De este modo, se refuerza el compromiso de los miembros del centro escolar y se relaciona con las cosas que se hacen, recobrando o matizando su significado.
- ***Obtener apoyo político***. Esta labor lleva implícito valorar el poder de agentes internos y externos al centro escolar que podrían amenazar o bloquear tanto como promover el cambio, lo que lleva aparejado examinar las *micropolíticas* de la organización (Morrison, 1998). Habrá que influir en ellos, bien para obtener su apoyo o compromiso, bien para asegurar su conformidad o no resistencia al cambio.
- ***Sostener el impulso***. Significa mantener en movimiento el proceso de cambio hasta completarlo; en otras palabras, dirigir y organizar la transición desde la situación presente a la deseada. Es recomendable favorecer una estructura de trabajo y coordinación para que los participantes operen en circunstancias favorables. Asimismo, es corriente la necesidad de buscar recursos (información y materiales, ayudas e incentivos, oportunidades de formación o asesoramiento…) y de propiciar condiciones (en especial, tiempos en el centro escolar) que sirvan no sólo

para hacer viable el cambio sino también para fortalecer la capacidad de sus miembros para acometerlo.

Sean cuales fueren sus características concretas, el cambio planificado en los centros escolares hace preciso acometer, por lo general, este tipo de actividades. Cierto que no es lo mismo introducir un cambio relativamente simple en un ámbito o unidad concreta, que promover un desarrollo cultural o cambio de prioridades educativas y formas de trabajo en todo el centro escolar, pero las actividades de gestión precisarán estar presentes, si bien en complejidad coherente.

Por lo demás, lo más frecuente es que la estructura del centro escolar necesite ser revisada en orden a maximizar el potencial de cambio. Las estructuras jerarquizadas, formalizadas y rígidas se muestran, en principio, poco propicias a estos efectos (Morrison, 1998). La clave parece estar en la flexibilidad para modificar las estructuras formales existentes o para crear otras nuevas en virtud de las necesidades que va imponiendo la dinámica de cambio. Suele ocurrir que la gestión es asumida por una persona: el director/a del centro (Tejada, 1998). Pero no necesariamente ha de ser así. Lo más importante es que concurran de forma efectiva tales actividades en el centro (de hecho, pueden compartirlas varios profesores) y que el ejercicio de liderazgo que implican sea legitimado por los participantes o por el resto de compañeros.

3.2. Movilización hacia el cambio

La *movilización* hacia un cambio tienen connotaciones actitudinales y conductuales. En un sentido, tiende a utilizarse para expresar que una iniciativa de cambio debe suscitar adhesión, predisposición, apropiación o compromiso. En otro, denota que una dinámica de cambio exige preparar al centro escolar para un cambio en su estado y construir una relación de trabajo entre profesionales (Van Velzen y otros, 1985; Burke, 1992). En resumen, la movilización expresa la disposición y capacidad de miembros de un centro escolar para trabajar de modo sostenido y en colaboración, como agentes de cambio que son (Tejada, 1998). Deberá buscarse o propiciarse lo antes posible, si bien habrá de mantenerse o consolidarse con el tiempo, precisamente porque de ello depende que un cambio se haga efectivo y se consolide en el tiempo.

- **El compromiso**. El grado de aceptación y adhesión psicológica hacia un cambio se inicia con el reconocimiento compartido de un problema, pero, durante los procesos ulteriores, las expectativas y los requerimientos de la puesta en práctica del cambio se hacen más evidentes y, en consecuencia, suponen también compromisos más evidentes (Somech y Bogler, 2002). En paralelo ese compromiso incorporará la característica de hacerse *explícito*, lo cual facilita, precisamente, la clarificación de las expectativas particulares de cada profesor y contribuye a la comprensión mutua. A menos que así ocurra, será considerable el riesgo de no responder a las expectativas de las partes involucradas, lo que puede conllevar la pérdida de sintonía, actuaciones incorrectas y superfluas, e incluso la finalización anticipada del esfuerzo de cambio.

Por lo demás, la complejidad y la forma que adopte el compromiso no serán siempre las mismas, sino que dependerán de cada situación concreta. Podemos encontrarnos con casos

relativamente simples y otros que resultan más complejos de hacer explícitos. Así como, podemos obtener compromisos con carácter informal, consistentes en acuerdos verbales, y otros que tendrán un carácter más formalizado, que acaban siendo plasmados por escrito. En un caso u otro, y mientras se haga explícito, el compromiso con el cambio puede verse como un *contrato*: un mecanismo, abierto a posibles y sucesivas redefiniciones, que sienta las bases o los términos de una relación entre agentes y supone clarificar, entre otras cosas, las expectativas mutuas, los deberes y derechos respectivos, las condiciones de la relación.

- **Participación activa**. El desarrollo de compromiso con un cambio difícilmente surgirá si las personas o los grupos afectados no están incorporados desde el mismo comienzo o no pueden colaborar en sus procesos. Ello da a entender que los canales participativos de interacción y toma de decisiones han de ser abiertos y fomentar el diálogo deliberativo. Como es lógico, esto resulta crucial y sumamente relevante como concreción de un proceso que resulta de crear una relación de colaboración y que sirve para preparar las condiciones que hagan factible y provechoso el esfuerzo de cambio (Escudero, 1993).

Asimismo, la participación va más allá de aportar ideas o juicios, concertar decisiones o apoyar acuerdos (acerca de problemas o de soluciones) y conlleva un *impulso hacia la acción*. Tal cualidad se hace patente no sólo en el hecho de que los participantes habrán de involucrarse activamente en la puesta en práctica de un cambio, sino también en la circunstancia de que si los recursos y capacidades propias no son suficientes para hacer frente a las exigencias del cambio, sus miembros deberán desarrollarlos o buscarlos fuera del centro escolar.

3.3. Apoyo al cambio

En general, el apoyo al cambio hace referencia a servicios o procesos de ayuda externa orientados a resolver problemas o carencias con los que se encuentra el centro escolar al afrontar un esfuerzo de cambio. En términos ideales, ese apoyo debería ayudar al centro escolar a obtener una oportuna estabilidad de sus recursos (en un sentido amplio) y una razonable autonomía de decisión y de desarrollo de aquellas capacidades que mejoren su efectividad para poner en marcha y mantener cambios (Schmuck y Runkel, 1994).

En principio, el carácter situado y particular de todo esfuerzo de cambio exigirá configuraciones particulares de apoyo según circunstancias y necesidades de un centro escolar (Louis y otros, 1985). Probablemente, además, una cosa será el apoyo que necesite y otra, distinta, el apoyo efectivo que obtenga de su entorno. En todo caso, el apoyo puede adoptar múltiples formas, a menudo complementarias o superpuestas (Nieto y Portela, 1999):

- **Exhortación**. El apoyo consiste en proporcionar ideas, orientaciones o consejo, utilizando fundamentalmente la comunicación oral. Aborda necesidades específicas de los miembros del centro escolar con la aspiración de estimular a éstos a considerar ciertas ideas o aplicar determinadas pautas de actuación. Suele utilizarse tanto en situaciones estructuradas de grupo (pequeños o gran audiencia) como en conversaciones informales, y suele ser más eficaz si se combina con otras formas de apoyo.
- **Provisión**. El apoyo consiste en proporcionar recursos al centro escolar y puede extenderse a la concesión de facilidades organizativas (posibilidad de que el centro

pueda modificar aspectos estructurales externamente regulados o personal colaborador que ayude en la realización de tareas). Por lo general, priman los materiales (inventariables, bibliográficos y documentales, curriculares), así como partidas económicas que el centro puede destinar a satisfacer demandas que genera la dinámica de cambio.

- **Formación**. El apoyo consiste en propiciar el desarrollo de conocimientos, habilidades y/o actitudes en los miembros del centro escolar en torno a contenidos y procesos de cambio. Las modalidades son múltiples y diversas, pero, en todo caso, deben ajustarse a las necesidades particulares de los participantes. Puede ser requerida una simple *transferencia* de información (pertinente, por ejemplo, para la comprensión del problema), o *modelamiento* (ofrecer una demostración de cómo puede ser ejecutada una práctica, tarea o conducta, de modo que los participantes la observen y emulen). A otros efectos, pueden ser aconsejables modalidades menos imitativas y más orientadas hacia la observación y reflexión de las prácticas en curso de los participantes o hacia la toma de conciencia de razones y principios que respaldan nuevas conductas (*coaching*, *supervisión clínica*).
- **Indagación**. Muy próxima a la anterior, este apoyo consiste en la construcción de nuevo conocimiento en torno al cambio a partir, básicamente, tanto de actividades de carácter preparatorio (análisis y valoración de problemas o soluciones) como de carácter conclusivo (análisis y valoración de puesta en práctica y resultados). Se ayuda a los miembros participantes a recoger y analizar información, a interpretarla y valorarla, a tomar decisiones.
- **Coordinación**. El apoyo consiste en propiciar la coordinación entre personas y acciones a lo largo de la dinámica de cambio, dentro o fuera del centro escolar. Internamente, puede concretarse en la organización y gestión de reuniones o situaciones de interacción específicas, que son imprescindibles para la toma de decisiones y el desarrollo cooperativo del cambio. Externamente, puede significar facilitar contactos y relaciones entre recursos internos y externos al centro escolar (por ejemplo, enlazar éste con otros centros o profesores, con editoriales, con otros profesionales o sistemas de apoyo), bien para satisfacer necesidades puntuales, bien para crear redes de intercambio o colaboración sobre intereses comunes.

Conviene resaltar que el apoyo externo al cambio debe encontrar su lógico complemento en el apoyo interno. De su contribución diferenciada pero congruente resultará un esfuerzo contextual de apoyo pleno y global a un cambio que afecta al centro escolar (Nieto, 1996, 1997). En el mismo sentido, determinadas necesidades de apoyo no pueden ser exclusivamente asumidas por una sola persona desde una única posición (externa y/o interna). Dicho con otras palabras, si bien hay ciertas tareas que un agente o grupo particular puede acometer mejor que otro y hay ciertas combinaciones de tareas que parecen ser más efectivas que otras, cada situación implicará, en último término, una combinación apropiada y única de agentes para proporcionar el conjunto de tareas de apoyo requeridas por el cambio, en una especie de división práctica del trabajo.

Por este motivo, es importante prestar atención a los *roles de apoyo*, que han de *construirse* conjuntamente (pues tienen un sentido dinámico y contingente) en el escenario de la dinámica particular de cambio, configurando no sólo qué tareas (*uso de conocimiento*

y experiencia), sino también cómo se llevan a cabo entre unos y otros (*estructura de interacción*). Habrá que clarificar, pues, cuál es la mejor forma de apoyo para convenir cuál es la mejor forma de vincular a los participantes, definiendo sus respectivos roles en términos de intervención, de colaboración o de facilitación según el caso (Nieto, 2001).

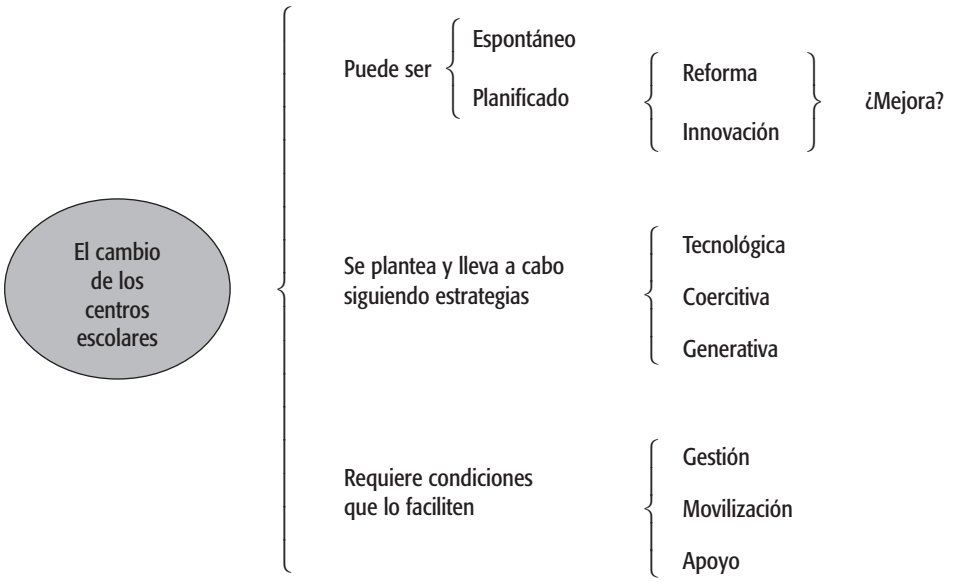
Ahí radica, en parte, la potencialidad de que agentes externos y agentes internos al centro escolar actúen de modo complementario en un *equipo de apoyo*. Por ejemplo, asesores u otros agentes externos pueden proporcionar periódicamente servicios especializados al centro y ayudar a formar a sus colegas del equipo. Los profesores, a su vez, pueden ir asumiendo esta tarea de cara a sus compañeros, con los que mantienen un contacto continuo, y proporcionarles apoyo directo e inmediato en el centro escolar.

Lógicamente, toma tiempo desarrollar una buena relación y sentido de equipo, confrontar diferencias individuales y construir roles e intercambios apropiados. Aunque se ha estudiado poco el apoyo cooperativo, los trabajos disponibles sugieren que es más beneficioso que la actuación excluyente o por separado, a condición de que los agentes se proporcionen información continua y compartan una actitud de aprender el uno del otro (Miles, 1998).

Como nos recuerda Fullan (2002), el éxito de un cambio depende en parte de la bondad y solidez de su diseño, de la filosofía o teoría pedagógica que lo sustenta, del valor de su propuesta, pero en una gran parte también depende de cómo hacerlo y de cómo crear las condiciones para que llegue a desarrollarse de modo efectivo y beneficioso. Ello nos obliga a no ignorar que el cambio en educación es una responsabilidad compartida: no sólo recae exclusivamente sobre las espaldas de profesores y centros, también sobre las fuerzas sociales, administrativas y gubernamentales.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis del capítulo



• Cuestiones para la reflexión

1. En su ambiente social se han producido cambios de distinta naturaleza, como por ejemplo: a) Mayor competitividad y presión para mejorar la eficacia. b) Desarrollos de nuevas tecnologías de la información. c) Reducción del tamaño de la unidad familiar y extensión del trabajo dual (hombre, mujer). d) Aumento de índices de movilidad e inmigración. Piense en repercusiones que tendría cada uno de estos cambios ambientales dentro de un centro escolar en el sentido de cómo debería responder la organización a ellos. ¿Qué tipo básico de cambio requeriría?, ¿qué estrategia sería más adecuada para afrontarlo?, ¿qué condiciones especiales facilitarían ese cambio?
2. Imagine que un centro escolar experimenta un elevado grado de absentismo escolar. ¿Qué implicaría a grandes rasgos adoptar una estrategia coercitiva y una estrategia generativa para solucionar ese problema?, ¿podrían complementarse para llevar adelante un cambio?, ¿qué condiciones podrían facilitar una solución apropiada?
3. En su centro de trabajo, como profesor o como estudiante, hay un clima de insatisfacción general o se extiende la sensación de que las cosas no funcionan bien. Esa percepción valorativa es vaga o difusa, pero se agudiza la idea de que habría que hacer algo al respecto. ¿Qué haría usted?, ¿qué piensa que deberían hacer los demás?
4. Preste atención a esta afirmación: *«En general, toda propuesta de cambio genera resistencia en cuanto pretende alterar los modos habituales de hacer, asentados en ciertas normas y valores. Además, los centros escolares son, esencialmente, instituciones conservadoras, por lo que resultan más difíciles de cambiar que otras organizaciones. Muchas veces, las cosas cambian pero todo sigue igual»*. Suponiendo que sea cierto o que responde a lo que sucede normalmente, lo que le proponemos es que presente varias situaciones que, con concisión, ejemplifiquen esa declaración y que unas lo hagan afirmativamente y otras negativamente.

• Lecturas recomendadas

FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Un texto de obligada lectura para aproximarse con fundamento a las múltiples cuestiones que confluyen en los fenómenos de cambio en educación. Adopta una perspectiva globalizadora sobre el cambio en el centro escolar (innovación) y en el sistema educativo (reforma), su naturaleza compleja y problemática, los factores y condiciones que afectan a los procesos de cambio, así como el papel de los distintos agentes, grupos e instancias que intervienen de un modo u otro en el éxito o en el fracaso del cambio. La estructura del libro y su grado de sistematización son envidiables, lo que, por otra parte, nos ayuda a que podamos comprender y relacionar la gran cantidad de datos, conocimientos, ideas, reflexiones y sugerencias que nos ofrece.

BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid. La Muralla. SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Dos textos de autores reputados que inciden, con claridad, rigor y concisión, en una misma temática de interés: el desarrollo de las capacidades del centro escolar para mejorar. El aprendizaje organizativo es una de las cuestiones punteras en la actualidad y cobra una relevancia extraordinaria en el marco de las estrategias generativas de cambio.

CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata. Este autor es garantía de honestidad y coherencia con planteamientos moral y socialmente progresistas. Una de las virtudes de este pequeño libro no es tanto delinear cuestiones que tienen que ver con cómo llevar adelante cambios, cuanto abordar el mérito o valor de sus dimensiones sustantivas, ofreciendo propuestas sugerentes sobre qué cambiar desde una teoría pedagógica determinada.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.ª T. y ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1987): *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (Coords.) (1991): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.
El primero es un texto que sistematiza rigurosamente planteamientos generales y dominantes de cambio organizativo y curricular. Caracteriza, de un lado, las principales perspectivas teóricas y, de otro, la diversidad de modelos de actuación que pueden seguirse en cada uno de los procesos o fases de cambio, fundamentando y relacionando unas y otros. El segundo está en la misma línea, pero la variedad de autores garantiza una visión de conjunto más amplia y diversa que en el caso anterior. Incide en la variedad de estrategias, de procesos y de funciones relacionadas con el cambio educativo y, especialmente, en la vinculación que guardan con la formación del profesorado.

CAPÍTULO 15

La evaluación del centro escolar como proceso de mejora

José M. Nieto Cano

EN ESTE CAPÍTULO, EL LECTOR

- Se percatará de los aspectos principales de la evaluación, de la complejidad que entraña y del fuerte vínculo que guarda con la educación.
- Conocerá lo que son la evaluación externa y la evaluación interna de centros escolares y algunos de sus rasgos básicos (modalidades, propósitos, usos…).
- Verá cómo puede llevarse a cabo un proceso de auto-evaluación del centro escolar que defiende principios de desarrollo profesional y mejora de la calidad escolar.
- Desarrollará una imagen definida de los motivos que guían cada uno de los momentos, procesos y actividades que articulan una dinámica de mejora, así como de las relaciones que unos y otros establecen entre sí.
- Considerará algunos factores y condiciones que pueden obstaculizar o favorecer la mejora de los centros escolares a través de la auto-evaluación.

Tradicionalmente, la evaluación educativa ha estado centrada en la evaluación del alumnado pero, con el paso del tiempo, ha incorporado a sus ámbitos de aplicación al profesorado, a los materiales curriculares, a los proyectos o programas educativos y a las propias instituciones. En relación con cada uno de esos *objetos* siguen desarrollándose experiencias y estudios con el propósito de afinar los aspectos o dimensiones a evaluar, de mejorar los métodos e instrumentos para hacerlo o de clarificar los criterios para juzgarlos, entre otras cuestiones importantes. Aun cuando en este capítulo vamos a interesarnos por la evaluación del centro escolar en su conjunto, es de remarcar la asunción actual de que casi todo puede ser objeto de evaluación y de que ésta debiera practicarse simultáneamente en todos aquellos ámbitos.

Podemos calificar esta situación de lógica, a poco que vinculemos la evaluación con lo educativo. Toda acción educativa es una empresa normativa que está sometida a criterios de valor y no puede haber evaluación sin una concepción de lo educativamente valioso. En igual sentido, todo centro escolar es una institución social cuya misión es educativa y el significado de lo que ocurre en él está sujeto a criterios que permiten evaluarlo (Darling-Hammond, 1994).

«Desde este punto de vista, la evaluación, como una actividad de reflexión, comprensión, valoración y toma de decisiones, es concebida como un proceso transversal a todas y cada una

de las actuaciones que ocurren en la educación, así como al conjunto de factores, procesos y agentes que participan en la misma» (Escudero, González y Del Cerro, 1998: 1).

La evaluación, pues, es susceptible de concretarse en una actuación sumamente diversificada en cuanto a los ámbitos u objetos, los contenidos a los que remite, los agentes que la realizan, las formas que adopta, o las funciones que cumple (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Walberg y Haertel, 1990; Ruiz, 1999). Pero el rasgo inherente de la evaluación será el criterio que emplea para emitir un juicio de valor. Este rasgo es tan definitorio que acaba condicionando a todos y cada uno de los restantes aspectos que la configuran en la práctica. Y no son pocos los autores que asocian los criterios de la evaluación a perspectivas o teorías previas (marcos de interpretación más amplios e inclusivos), las cuales defienden concepciones alternativas del objeto de evaluación (por ejemplo, del centro escolar) y, consecuentemente, justifican la relevancia de unos criterios o de otros según el caso (Sabirón, 1993; Bolívar, 1996; Escudero, González y Del Cerro, 1998).

1. LA EVALUACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR

Hay un amplio consenso a la hora de definir la evaluación en general como una actividad que engloba tanto la comprensión como la valoración. El peso y la relevancia que se asignan a la dimensión comprensiva (basada en datos, información o conocimiento) y a la dimensión de valor (basada en criterios, valores, normas o preferencias) pueden variar, porque son de naturaleza distinta y porque el acto de evaluar puede responder a motivaciones diferentes. En todo caso, la evaluación del centro escolar debería dar como resultado una descripción completa (de su estado, naturaleza y cualidades) y un conjunto de juicios de valor referentes a los diversos aspectos de su calidad (Nevo, 1997).

1.1. El sentido de la evaluación

Para captar el sentido genuino de la evaluación debemos interesarnos por el criterio que orienta y sustenta el juicio crítico que le es propio, admitiendo que puede resultar muy subjetivo por naturaleza y que, en la mayor parte de los casos, estará determinado por valores, normas y preferencias sociales o individuales. Esta circunstancia, unida a la variedad y heterogeneidad de aspectos que abarca el centro escolar como objeto de evaluación, hacen que la tarea de *elegir criterios y juzgar la calidad* (también se alude al mérito o a la valía) sea una de las más delicadas y controvertidas. A este respecto, Nevo (1997) nos sugiere que los enunciados de calidad relativos a los diversos aspectos del centro escolar pueden y deben formularse a partir de uno o más de los siguientes criterios generales:

- Logros de objetivos importantes en consistencia con necesidades especificadas.
- Comparación con otros centros escolares o con otros aspectos o componentes alternativos (calidad de objetos alternativos).
- Ideales, normas y valores sociales deseados o aceptables.

– Estándares, acordados por grupos relevantes o reconocidos por expertos (juicio críticos).

Por lo demás, cualesquiera de estos criterios deben concretarse dentro del momento y contexto específicos del centro escolar y de la función de la evaluación. Cuando lo que se juzga no son determinados aspectos o dimensiones del centro escolar, sino su calidad en conjunto, ese imperativo se hace más patente. Valorar globalmente la calidad del centro (o juzgar si el centro es bueno o mejor) sólo puede hacerlo el propio centro o alguien perteneciente a él, *«que conozca muy bien sus necesidades, sus preferencias y las restricciones del contexto en el que se mueve, y que, además, pueda actuar en su nombre»* (Nevo, 1997: 27).

El motivo o el uso que se asignan a la evaluación es otro aspecto clave. En los diferentes niveles de un sistema educativo, la evaluación puede satisfacer múltiples y distintas necesidades, pero en el ámbito de la evaluación de centros escolares son destacables las siguientes funciones:

- **Formativa**. Consiste en utilizar la evaluación para la toma de decisiones o para la mejora y el desarrollo de actividades que se llevan a cabo. Los miembros del centro escolar (alumnos, profesores, padres, directores…) tienen que elegir, en un proceso continuo, entre diversas alternativas y en condiciones de incertidumbre. Y muchas de esas decisiones afectan al centro escolar en general. La evaluación nunca eliminará por completo la incertidumbre de una decisión ni la hará totalmente racional, pero puede ayudar, si proporciona información relevante en el momento oportuno, a comprender el problema que se afronta y la naturaleza de las alternativas (Nevo, 1997). Esta función de la evaluación puede hacerse extensible a otra, como es la mejora del centro en su conjunto o de cualquiera de sus ámbitos o aspectos de funcionamiento. Mejora (como señalamos en el Capítulo anterior) significa un cambio deseado y los centros escolares (o sus miembros, recursos o actividades) afrontan continuamente la necesidad de mejorar. En este sentido, la evaluación puede ayudar a comprender problemas o necesidades, a iluminar respuestas apropiadas, a clarificar el modo en que debe cambiar el centro o la dirección que debe tomar. Más aún, en sí misma la evaluación puede erigirse como una forma habitual y permanente de mejora que acomete el centro escolar en su propio beneficio y en interés de sus alumnos y familias (Bolívar, 1996).
- **Sumativa**. Consiste en utilizar la evaluación para la rendición de cuentas, para la profesionalización o para certificar (o acreditar). Los centros escolares y sus profesores asumen una responsabilidad ante los agentes externos que les conceden legitimidad y que les otorgan apoyo en forma de recursos. La evaluación les sirve, entonces, para rendir cuentas a la sociedad en general y a entidades de las que dependen en particular, garantizando su credibilidad frente a las mismas. Participar en la propia evaluación para rendir cuentas, e incluso para someterse al juicio externo y tomarlo en consideración, es un signo de profesionalidad del profesorado. La evaluación, si se defiende una concepción profesional y no burocrática de la enseñanza, es una parte integral del trabajo de los profesores, de manera que la evaluación del centro escolar debería servir para identificar y satisfacer sus necesidades profesionales (Nevo, 1997). Por otra parte, al igual que ocurre con la certificación de los alumnos, cada vez está más extendida la necesidad de profesores, directores o centros escolares busquen

y obtengan acreditación u otro tipo de reconocimiento formal para sí mismos o alguno de los programas educativos de los que son responsables. La evaluación es, precisamente, el mecanismo a través del cual los esfuerzos educativos y sus resultados son traducidos o documentados en forma de certificaciones que sirven como *moneda de cambio legal* para lograr después otras metas o intercambios deseados.

Asimismo, al amparo de muchas de las anteriores funciones, la evaluación puede cumplir, deliberadamente o no, una función psicológica o socio-política nada desdeñable. Se utiliza, o sirve, como mecanismo de aprendizaje social, para aumentar la conciencia de la importancia de determinadas actividades y formas de obrar (la participación, la responsabilización), motivando comportamientos deseados o promoviendo relaciones aceptables entre las personas involucradas (Angulo, Contreras y Santos, 1991; Santos, 1993a).

Estas funciones, u otras posibles, nos informan de lo que puede pretender la evaluación del centro escolar. Unas tienen más capacidad transformadora que otras; unas pueden llevar a otras; unas pueden potenciarse y otras atrofiarse; unas pueden ser dirigidas a fines positivos y otras utilizarse para graves abusos. Y esos motivos y usos dependerán en buena medida de quién decide la evaluación, quién la controla y quién se beneficia de ella (Santos, 1994b).

1.2. La evaluación externa

Ha sido común caracterizar como evaluación externa de centros escolares todas aquellas modalidades de carácter *descendente*, es decir, aquellas donde la iniciativa se sitúa en niveles o instancias superiores del sistema educativo, las cuales diseñan los parámetros de la evaluación y aplican un proceso uniforme con función sumativa. Por ejemplo, la rendición de cuentas, la evaluación de clasificación y comparación o la de profesionales (Borrell, 1995; Cardona, 1997; Escudero, González y Del Cerro, 1998).

En general, la evaluación tiende a adoptar una perspectiva burocrática que expresa la capacidad y obligación de los centros escolares (o de cualquiera de sus componentes) de responder ante los ciudadanos que reciben sus servicios (alumnos y padres) o ante el Estado que los representa. La administración educativa ejerce su autoridad legítima (por medio de sus inspecciones técnicas u otros sistemas o agentes externos) para controlar la adecuación formal del centro escolar a la legalidad vigente y, de paso, garantizar esa rendición de cuentas (Santos, 1993a; Bolívar, 1994).

La evaluación externa de centros escolares (o de cambios externos adoptados por éstos), llevada a cabo o promovida por la administración educativa, tiende a basarse en criterios e indicadores generales *libres de contexto*. Durante mucho tiempo se ha recurrido en exclusiva al criterio de resultados terminales (el clásico planteamiento tyleriano de medida de logro de objetivos), utilizando preferentemente indicadores de rendimiento de los alumnos (Luján y Puente, 1996). En planteamientos o modelos más recientes se han incorporado otras dimensiones e indicadores importantes que no son independientes del logro de objetivos, como la calidad de las condiciones previas, el mérito de los objetivos, la valía del diseño o de los planes, la calidad del proceso o de la estrategia a través de la cual se consiguen resultados, el marco y las condiciones que los rodean (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Noriega y Muñoz, 1996). Sigue siendo, en todo caso, una evaluación

de tipo cuantitativo que parte de estándares restringidos de buen funcionamiento o de buena práctica y que es utilizada como mecanismo de control y de estandarización:

– Por ejemplo, cuando la calidad de los centros escolares es evaluada según las puntuaciones que sus alumnos obtienen en pruebas o tests estandarizados en momentos clave de la escolaridad. Hacer públicas estas evaluaciones puede servir para establecer comparaciones que estimulen la competitividad (y, por tanto la uniformidad o el isomorfismo) o que iluminen el juicio de las familias cuando tienen que elegir centro para sus hijos.
– Por ejemplo, cuando el buen quehacer de la institución o de los docentes de eficacia se juzga en función de cánones limitados de eficacia (si se han conseguido o no los objetivos previstos y en qué medida) y de eficiencia (cuál es la relación entre objetivos logrados y medios empleados). Manejar estas evaluaciones puede servir para identificar ajustes o desviaciones y realizar clasificaciones destinadas a fundamentar decisiones administrativas sobre la asignación de recursos o acreditaciones a centros escolares y profesores.

Este tipo de evaluación ha sido objeto de críticas por la concepción racionalista y gerencialista de los centros escolares que expresa, por los diseños ajenos a la realidad holística y contextual de la educación que emplea y, en especial, por los usos enmascarados y sancionadores que propicia (Santos, 1990; Bolívar, 1994; McCormik y James, 1996; Escudero, González y Del Cerro, 1998).

Pero la administración educativa no sólo puede someter a los centros escolares a evaluación externa, también puede imponerles (directa o indirectamente) la obligación de realizar una evaluación interna, con una función, en principio, más formativa y más centrada en procesos y condiciones (Santos, 1994; Luján y Puente, 1996). En estos casos, la iniciativa tiene igualmente un carácter externo y jerárquico pues, aun cuando miembros del centro participen en la evaluación, su libertad de decisión sobre aspectos definitorios de la evaluación suele estar bastante restringida por prescripciones externas. La implicación y el compromiso no serán plenos porque la iniciativa no ha partido del profesorado, lo que desvirtúa el valor de los datos obtenidos y la apropiación de sus implicaciones prácticas, las cuales perciben más como una amenaza que como una ayuda. En tales circunstancias, se reducen las posibilidades que tiene el proceso de evaluación de prosperar como una tarea enriquecedora que propicie mejoras sentidas y genuinas (Bolívar, 1994; McCormik y James, 1996).

No obstante, la evaluación puede ser externa al centro escolar y tener el carácter de oportunidad ofrecida o inducida, por la administración o por un sistema de apoyo externo, con disponibilidad de ciertos recursos (por ejemplo, financiación, tiempos, evaluadores externos). La iniciativa y uso de la evaluación recae, entonces, en el centro escolar, que puede aprovechar la oportunidad y los recursos puestos a su disposición para generar un proceso de diálogo y negociación que asegure el compromiso y la participación de sus miembros en un proceso de evaluación formativa.

1.3. La evaluación interna

Pueden caracterizarse como evaluación interna de centros escolares todas aquellas modalidades de carácter *ascendente*, esto es, donde la iniciativa (sobre el diseño, el

proceso y usos de la evaluación) se sitúa dentro del centro escolar o en el contexto particular de una práctica educativa (Santos, 1990; Casanova, 1992; Gairín, 1993; Borrell, 1995; Cardona, 1997). Por ejemplo, la auto-evaluación para mejorar la práctica profesional; la investigación cooperativa para contrastar y valorar experiencia práctica y teorías pedagógicas, o reglas técnicas y concepciones éticas de la función docente; la auto-evaluación institucional preocupada por propiciar marcos cooperativos de revisión de condiciones de centro y de aula que sirvan para mejorar la calidad de la educación (Holly y Hopkins, 1988; Beltrán y San Martín, 1991; Borrell, 1995).

Cuando se plantean, estas formas de evaluación interna suelen compartir funciones formativas. Pero pueden utilizarse, asimismo, con fines sumativos. La auto-evaluación profesional, por ejemplo, puede servir para una rendición de cuentas si comporta, para los profesores que toman la iniciativa, un ejercicio responsable de la profesión ante sí mismos y los compañeros, o ante el centro y la comunidad escolar.

La iniciativa interna presupone, al menos, la implicación de cargos directivos y profesores en el diseño, realización y usos de la evaluación, conjuntamente y de modo participativo. Aquélla puede surgir de un sector de la comunidad, del equipo directivo o de un grupo de profesores y acabar siendo, incluso, asumida por todos. Pero no excluye la posibilidad de que participen agentes externos para ayudar en la toma de decisiones o facilitar la realización de determinadas actividades (Santos, 1994b). No olvidemos que parte de la evaluación consiste en recoger y analizar sistemáticamente información a través de las técnicas de investigación, por lo que el centro escolar puede necesitar ayuda si no dispone de experiencia, de capacidad o de tiempo para afrontar ciertas tareas. Más allá de esa circunstancia, la presencia de evaluadores externos puede ser recomendable a efectos de aportar ecuanimidad e independencia de perspectiva, aspectos importantes cuando los papeles de evaluador y de evaluado se identifican en la evaluación interna.

En idéntico sentido, es aconsejable que la evaluación no quede restringida al profesorado o a una parte del mismo. En sus dimensiones sustantivas, la dinámica de evaluación debería contar con, al menos, una representación significativa de otros miembros del centro y la comunidad escolar. De hecho, hay versiones de evaluación interna que postulan su aspiración democratizadora y buscan estimular el debate y la reflexión colectiva para que los interlocutores mejoren la calidad social y política de sus concepciones y comportamientos como partes co-responsables de una institución educativa. Una amplia y efectiva participación refuerza condiciones de mediación, negociación e impulso que, con frecuencia, contribuyen a evitar un uso conservador o restringido de la evaluación y potencian que trascienda al contexto de la comunidad o que exprese su significado y función en un marco social más amplio (Schwandt, 1989; Bolívar, 1996; Simons, 1999).

Otro rasgo que caracteriza a buena parte de las modalidades de evaluación interna es que asumen el carácter contextual, diverso y constructivo de la educación y del ejercicio de la profesión docente (Escudero, González y Del Cerro, 1998). La evaluación, entonces, tenderá a adoptar criterios más diferenciados y relevantes para juzgar la calidad de un centro escolar y apelará a mecanismos personales y sociales (responsabilidad, motivación, auto-estima, compromiso, colegialidad...) como los más adecuados para regularla y garantizarla. Por la misma razón, es común que predomine un enfoque más cualitativo

desde el punto de vista metodológico, que da protagonismo a los significados y motivaciones de los miembros del centro escolar y democratiza el privilegio de la interpretación verdadera o la valoración justa de los hechos (Villar, 1988; San Fabián y Corral, 1989; Sabirón, 1990; Santos, 1990).

Vamos a situarnos en este marco de la evaluación interna del centro escolar para caracterizar la evaluación como proceso de mejora. Esta denominación lleva implícita la integración de la auto-evaluación, del desarrollo profesional y de la mejora escolar, lo que nos remite al centro escolar como la unidad básica que, por medio de una dinámica de auto-evaluación, propicia la mejora de su calidad, al tiempo que aprende a hacerlo. (Holly y Hopkins, 1988; Forss, Cracknell y Samset, 1994; San Fabián, 1996c).

2. La dinámica de auto-evaluación

La dinámica de auto-evaluación del centro escolar puede adoptar en su plasmación práctica y procesual múltiples formas. Muchas de ellas tienen como base común la metodología de resolución de problemas (Holly y Southworth, 1989; Escudero, 1993; Nieto y Portela, 1999). Este modo de proceder propugna que toda acción de mejora debe estar precedida por actividades evaluativas de carácter *preparatorio* y debe ser completada con actividades evaluativas de carácter *conclusivo*. Las actividades preparatorias (previas a la acción de mejora) tienen por objeto lograr la identificación, comprensión y valoración tanto de un problema como de su solución (toma de decisiones y planificación). Por su parte, las actividades conclusivas (simultáneas y posteriores a la acción de mejora) buscan disponer de información de retorno que permita comprender la acción en sí misma y sus resultados (toma de decisiones y control) a efectos de corregirla y consolidarla.

En conjunto, se trata de un modelo pro-activo, inductivo y cíclico que comporta un aprendizaje continuo desde la experiencia: los discursos y las prácticas de los participantes se revisan y reconstruyen progresivamente mientras toman decisiones, emprenden acciones y se relacionan. En consecuencia, todos los procesos implicados en un ciclo de auto-evaluación se influyen mutuamente y tienen un carácter dinámico, evolutivo y flexible.

2.1. Iniciación

La iniciación de un ciclo de auto-evaluación puede plantearse cuando algún(os) miembros(s) del centro escolar reconoce o constata un problema o necesidad que llevará al centro a tomar la decisión efectiva de movilizarse para buscar y emprender una solución (véase Figura 15.1.). La importancia de la iniciación deriva de su alcance a la hora de establecer las premisas desde las que llevar a cabo los procesos posteriores de mejora y, en definitiva, desde las que asegurar su éxito (Cummings y Worley, 1997). A menos que los contenidos que justifican y fundamentan una mejora hayan sido clarificados y acordados por medio de la evaluación, el esfuerzo ulterior del centro escolar tenderá a ser confuso e ineficaz.

Figura 15.1. *Actividades evaluativas de carácter preparatorio.*

2.1.1. Reconocimiento

Es frecuente que quien inicia la dinámica de evaluación pertenezca a la dirección, aunque también puede ser algún otro miembro del centro (los mismos profesores). En todo caso, lo importante es que algún agente percibe o reconoce la existencia de una ruptura o vacío entre el estado presente y el estado deseado del centro escolar en general o de alguno de sus aspectos o ámbitos en particular. La percepción o reconocimiento de una discrepancia entre lo que es y lo que debe ser puede llevar al sentimiento de que hay que hacer algo al respecto.

Los primeros pasos a dar entrañan, básicamente, delimitar de forma preliminar el problema, estableciendo una comunicación abierta entre los impulsores de la iniciativa y los que se encuentran, en principio, involucrados en el mismo.

- ***Identificar el problema: ¿Qué problema?*** El problema que atrae la atención debe ser comentado lo antes posible, a fin de que los pasos siguientes se concentren sobre el ámbito adecuado. La comunicación tiene el propósito de obtener una identificación del problema que sea compartida entre los miembros del centro escolar. El problema puede ser presentado de modo más general o específico, puede constituir también una expresión directa o sintomática (es un síntoma de otro problema subyacente), o puede contener indicaciones de solución o mejora referidas al mismo, ya sean explícitas o implícitas (Nieto Gil, 1998). En consecuencia, los profesores implicados han de reducir la posible ambigüedad ligada al lenguaje con el que nos referimos al problema, aproximar puntos de vista y alcanzar una acotación inicial del problema con la que poder empezar a trabajar en común.
- ***Identificar el sistema relevante: ¿A quién afecta o involucra?*** Esta actividad consiste en identificar quiénes son los agentes que, por su relación con el problema que está siendo acotado, son relevantes para la adecuada comprensión del mismo. Una identificación acertada del sistema relevante es clave porque, a menos que estos agentes comiencen a involucrarse durante la iniciación, su adhesión y apoyo a la mejora adolecerá ya de graves limitaciones que pueden conducir incluso a su fracaso (Cummings y Worley, 1997). Hay que tener en cuenta que la implicación de esas personas que *son parte del problema* no sólo es importante para proceder a la

comprensión del mismo; además, con frecuencia, esas mismas personas *serán parte de la solución*, es decir, deberán estar involucradas como objetos y/o sujetos de mejora (Brandon, Wang y Heck, 1994).

La complejidad de identificar a los participantes directos variará dependiendo de cada situación concreta. En ocasiones, el problema puede acotarse fácilmente en una parte específica del centro escolar (por ejemplo, cursos o ciclos, equipos o departamentos, profesorado o familias), de modo que la definición del sistema relevante será prácticamente directa. Otras veces, sin embargo, el problema no puede ser abordado en una parte diferenciada de la organización y es preciso trascender sus límites, probablemente incluyendo a miembros de múltiples unidades, diferentes niveles jerárquicos e incluso agentes externos vinculados al centro escolar.

Merece ser destacado que la identificación del problema y su sistema relevante no tiene por qué ser definitiva o quedar cerrada en las actividades preparatorias. Antes bien, puede, y debe, demandar concreciones o modificaciones en el transcurso del proceso de evaluación, a medida que es recogida nueva información y se desarrollan comprensiones más claras y precisas.

En suma, el reconocimiento de la necesidad de mejora cumple dos funciones importantes: define el objeto de compromiso (la situación problemática) y determina las partes relevantes (las personas implicadas).

2.1.2. Evaluación preparatoria

A partir del reconocimiento previo, el proceso prosigue con el análisis y valoración del problema. Hasta aquí, el centro escolar dispone meramente de un problema acotado; con suerte, distintos miembros se refieren al mismo con palabras similares, pero es necesario dedicar un tiempo a generar una comprensión más precisa y colectiva del mismo. Este paso es importante, porque el tipo, grado y ritmo de la mejora requerida para solventar la discrepancia suele estar condicionado por dos factores relacionados (Hodge, Anthony y Gales, 1996):

- *Comprensión que se tiene acerca del problema*. En educación, el conocimiento de problemas (su naturaleza o carácter; sus causas, sus síntomas, sus efectos, su contexto o condiciones…) tiende a ser limitado o incompleto. La claridad o especificidad con que se nos presentan muchos problemas que pueden aquejar a los centros escolares no sólo están condicionadas, como es natural, por características personales. Los problemas que tienen que ver con el desarrollo cognitivo, moral o social son intrínsecamente ambiguos y complejos, inciertos y problemáticos. Algo similar sucede con las potenciales soluciones a esos problemas: podemos aspirar a encontrar una solución satisfactoria entre varias, pero difícilmente hallaremos una que sea óptima, consistente en el tiempo y claramente dominante respecto a otras en función de sus resultados.
- *Valoración que se hace del problema.* Las percepciones y juicios de valor de los miembros del centro escolar tienden a ser diversos. Aun siendo compleja la tarea de comprender el problema, puede resultar relativamente fácil en comparación con la tarea de unificar sistemas de preferencias o de intereses. En consecuencia, es prudente partir de la base de que la valoración del problema (y de su solución)

tenderá a estar sesgada o sometida a prejuicios o creencias particulares. No es raro, pues, que se plantee la necesidad de invertir cierto tiempo y esfuerzo en deliberar para concertar criterios y acordar una valoración del problema.

Cuando se requiere un análisis más exhaustivo del problema y una valoración fundada en conocimiento consistente, la evaluación preparatoria es un proceso útil por varios motivos:

– Aporta informaciones y opiniones más amplias y sistemáticas que van más allá de percepciones, impresiones o suposiciones iniciales y poco estructuradas. Puede llevar, incluso, a matizar el problema acotado inicialmente o a identificar nuevos problemas. Es decir, sirve para *reducir la incertidumbre*.
– Permite intercambiar y adquirir nuevos conocimientos, reconstruir el conocimiento que se poseía, ver la realidad desde otros puntos de vista. Es decir, sirve *para negociar el conocimiento de la situación presente*.
– Proporciona una base sólida para identificar, valorar y seleccionar soluciones que, luego, serán diseñadas en forma de planes de mejora. Es decir, sirve para *asegurar soluciones apropiadas*.

En virtud de su objeto o nivel de aplicación, la evaluación preparatoria puede ser más general o más específica. Si partimos de un problema previamente reconocido (como estamos haciendo aquí), se centrará directamente en el ámbito o aspecto delimitado. Pero puede suceder que la evaluación sea, precisamente, el medio que adopta el centro escolar para reconocer problemas, chequeando o revisando su estado o funcionamiento general. En este caso, lo más común es que la evaluación sirva en un primer momento para acotar:

– *debilidades* (puntos débiles, fracasos, pérdidas, aspectos que van mal o situaciones negativas que sería deseable eliminar o reducir); y
– *fortalezas* (puntos fuertes, logros, ganancias, aspectos que van bien o situaciones positivas que, no obstante, podrían ir mejor o pueden reforzarse o potenciarse).

Esta delimitación da pie, entonces, a una valoración o selección de problemas, en un segundo momento, objeto de una evaluación más precisa. En ambas circunstancias, la evaluación, si se lleva a cabo de una forma sistemática, abarca varias fases y actividades:

- **Diseño de la evaluación**. La primera pregunta que se plantea el centro escolar que prepara la evaluación es:
  a) *¿Qué aspectos analizar y valorar?* Hay que tener en cuenta, en este punto, que el conocimiento que se posee sobre el problema acotado inicialmente puede variar mucho de un miembro a otro. Con sus creencias, conocimientos y experiencias particulares, cada individuo dispone en un momento dado de una imagen o representación mental del problema. Ésta puede ser más o menos precisa y exhaustiva, más o menos clara y consciente (y, por tanto, comunicable), más o menos variable y cambiante. Por este motivo, hay que clarificarla y, lo que es más importante, hay que acordar una que sea común para todos. En este sentido, una tarea previa consiste en *construir un modelo diagnóstico* sobre el objeto de evaluación. Un modelo diagnóstico es un esquema que representa la imagen mental que tenemos acerca de una parcela de la realidad, un mapa con-

ceptual en el que identificamos elementos constitutivos de un problema y establecemos ciertas relaciones entre los mismos en virtud de la relevancia o importancia que les asignamos (Harrison, 1988; Hoy y Miskel, 2001).

La actividad de construir un modelo diagnóstico común exige de los participantes que piensen y presenten su propio modelo, que lo confronten con el de los demás y que acuerden uno que resulte significativo para todos. Puede ser suficiente que los participantes elaboren el modelo diagnóstico intuitivamente, con el único concurso de su propio conocimiento práctico y experiencia acumulada. Pero también, puede resultar conveniente que incorporen evidencias externas o conocimiento científico que esté disponible. De este modo, recopilar y comentar algunos documentos (estudios, ensayos) que traten el problema, o consultar y debatir con alguna persona entendida en el tema, pueden servir para matizar y completar mejor el modelo diagnóstico.

A continuación, los participantes han de prestar particular atención a los aspectos siguientes:

b) *¿De quién o de dónde recoger la información?* Se trata de seleccionar las fuentes de datos o evidencias y prevenir que existe garantía de disponibilidad o acceso a las mismas. Puede ser requisito consultar documentos (como informes, registros, archivos…), pero las fuentes primarias serán normalmente personas (los propios miembros del centro escolar u otros agentes externos que actuarán como informantes). Lo importante es que las fuentes sean *significativas* en tanto que pueden proporcionar la información que es relevante.

c) *¿Cómo o a través de qué medio recoger la información?* Se trata de seleccionar y/o diseñar las técnicas de recogida de datos. En función de los aspectos o dimensiones a evaluar, de las necesidades de información y de las circunstancias del centro escolar a la hora de llevar a cabo el diagnóstico, puede elegirse entre diversos procedimientos como *entrevistas*, *cuestionarios*, *observaciones*… (Harrison, 1987; Foster, 1996). Cada una de las técnicas tiene sus ventajas y sus inconvenientes, puede ser aplicada a individuos o a grupos, y puede variar mucho en función de su grado de formalización y estructuración (desde muy cerradas a muy abiertas). Lo importante es que sean *aceptadas* por los informantes y que resulten *viables* (porque se dispone de tiempo para elaborar los instrumentos, porque podemos diseñarlos y aplicarlos correctamente, porque sabemos cómo analizar los datos que nos proporcionen). Es recomendable, además, plantearse la combinación de informantes y de procedimientos a fin de garantizar que la información sea rica, contrastada y completa (Santos, 1993a, 1994b).

Ni que decir tiene que estas decisiones acerca de la evaluación han de tomarse de forma cooperativa. Los implicados han de considerar relevante la información que es necesario recoger o las actividades a emprender para ello, como han de participar activamente aportando ideas, colaborando en las actividades, comprometiéndose a proporcionar información veraz o sincera, compartiendo la información... Lógicamente, no es necesario (a veces tampoco resulta operativo) que todos los miembros del centro escolar participen en todas las decisiones y en todas las acciones; pero sí lo es que todos estén bien informados y se asegure una comunicación franca y fluida que permita canalizar sus

aportaciones o contribuciones. En el mismo sentido, puede ser oportuno recurrir a agentes externos que colaboren en aspectos concretos o que realicen determinadas tareas de evaluación, en cuyo caso habrá que clarificar expectativas mutuas y condiciones de la relación profesional.

- **Ejecución de la evaluación**. La fase de ejecución requiere, en primer lugar, *recoger la información* (aportación de datos y opiniones, en suma, evidencias) por medio de las actividades decididas y utilizando los procedimientos arbitrados a tal efecto. En segundo lugar, procede el *análisis de las evidencias*, consistente en examinar y organizar la información aportada, sin perder de vista el objetivo perseguido por la evaluación de carácter preparatorio (comprender el problema o identificar oportunidades de mejora). En virtud de la naturaleza de las evidencias recogidas, el proceso analítico a emplear requerirá:
  - *Técnicas cuantitativas*: implican la traducción numérica de la información mediante análisis matemático de carácter descriptivo o inferencial.
  - *Técnicas cualitativas*: implican la traducción narrativa de la información mediante análisis de contenido y recursos de síntesis.

  En todo caso, analizar información exige normalmente organizarla, sintetizarla e interpretarla. Este último extremo es, quizás, el más delicado. Una vez que tenemos organizadas y sintetizadas las evidencias, interpretarlas requiere, por así decirlo, *dar un salto* desde los datos brutos hasta las conclusiones (¿qué significan esas evidencias?). Aunque se puedan utilizar métodos sofisticados o manejar cifras para facilitar la comprensión, no se trata de hacer una evaluación para la *academia* sino de analizar, valorar y reconstruir una realidad social entre las mismas personas que la construyen, sin que nadie en particular tenga el criterio exclusivo o privilegiado de la interpretación correcta o válida de la realidad.
- **Devolución de la evaluación**. Consiste en preparar la información analizada para ser discutida en grupo y tomar decisiones. Puede prepararse un documento o informe por escrito en el que se presentan los resultados obtenidos para que esté disponible y puedan leerlo con antelación todos los implicados. Después, en una reunión conjunta o sesión plenaria, los resultados serán examinados y debatidos en común. Los miembros del centro escolar comparten la información analizada y deben:
  - *extraer conclusiones orientadas a la comprensión* (convenir en cuál es la naturaleza del problema o cómo es el comportamiento del centro escolar, su incidencia, sus causas o factores...); y
  - *derivar algunas consecuencias orientadas a la acción* (considerar propuestas de mejora o, incluso, identificar posibles soluciones o acciones a emprender).

  En efecto, el grupo ha de asegurar la pertinencia y validez que para él tiene la comprensión alcanzada del problema. En caso contrario, debería reconsiderar la evaluación realizada o el propio problema tal y como se planteó inicialmente. A partir de ahí, el grupo ya estaría en condiciones de contemplar sus motivaciones o intereses reales en resolver la situación problemática: *¿desea, requiere o necesita una solución?, ¿por qué, para qué?...*

Los miembros del centro escolar han determinado, pues, los criterios, desde parámetros más interpretativos y sociales, con los cuales juzgan su situación presente en sus circunstancias particulares y valoran las acciones que deben emprender para alcanzar una situación deseada. Es una evaluación que se expresa en el lenguaje directo que utilizan los protagonistas para desenvolverse en su mundo y emitir sus juicios sobre el valor educativo de lo que se hace en él (Santos, 1994n).

2.2. Desarrollo

El análisis y valoración del problema sitúan ya al centro escolar en la búsqueda de soluciones y, por tanto, en el *desarrollo de la mejora* Éste cabe entenderlo en dos sentidos complementarios. Uno, que desarrollar una mejora implica clarificarla y planificarla. Otro, que desarrollar una mejora supone ponerla en práctica, implementarla (véase Figura 15.2.)

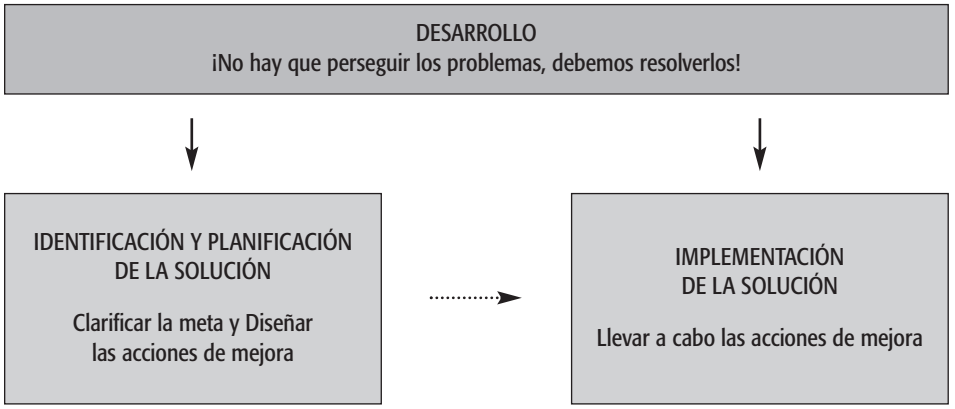


Figura 15.2. *Actividades para el desarrollo de la mejora.*

Es habitual insistir en el carácter flexible e interdependiente de los procesos de planificación e implementación. Antes se concebían como procesos bien delimitados y separados, y se consideraba que la planificación *determinaba* rígida y formalmente la implementación. Ahora se aboga más por la *planificación evolutiva*: se elaboran planes de acción, pero éstos se revisan continuamente a la luz del progreso que experimenta su implementación (y la información de retorno que obtenemos de la misma), la cual va siendo, a su vez, guiada por los nuevos planes (Wallace, 1998a; González, 2001c).

2.2.1. Identificación y planificación

Hemos señalado antes que, de la evaluación preparatoria, pueden derivarse conclusiones relevantes sobre posibles soluciones o vías de mejora. Estamos, pues, ya inmersos en el proceso de buscar soluciones, clarificarlas, valorarlas y seleccionar. Esta actividad se perfila como un proceso general de toma de decisiones que, a través de actividades de

análisis y valoración, debe desembocar en la elección de una solución: aquella que se considere como la mejor y la más viable en el contexto particular del centro escolar.

- **Clarificar la meta o dirección**. El grupo ha de clarificar sus preferencias y determinar cuál es o en qué consiste la situación deseable, los resultados aceptables, en definitiva, el estado futuro ideal al que se aspira (Burke, 1992). Se presupone que ello está más o menos presente en la mente de los participantes en tanto que ha sido un elemento que ha permitido reconocer la necesidad de mejora y valorar el problema. Pero es conveniente asegurar que se tiene claro y existe consenso: *¿a dónde queremos llegar?, ¿qué debería pasar en términos de situación aceptable o deseable?…* El grado de concreción necesario puede variar mucho y dependerá de la naturaleza del problema, así como de intereses particulares y circunstancias concretas en cada centro escolar (certidumbre sobre el futuro, estabilidad, clima relacional, limitaciones de tiempo y recursos…). Con todo, para identificar soluciones y realizar su planificación pueden plantearse dos opciones, no necesariamente excluyentes (McCaskey, 1974):

– *Definir metas*. El método más común y tradicional es planificar para alcanzar metas delimitadas, estableciendo objetivos (por ejemplo, qué resultados deben obtenerse antes que otros y qué resultados se esperan obtener finalmente) y diseñando a partir de ahí estrategias, intervenciones o acciones para alcanzar esos objetivos. Puede ocurrir, sin embargo, que sea difícil determinar una *meta* (y no digamos ya, objetivos parciales). En tal caso, puede resultar más práctico que el centro escolar perfile una *dirección*.
– *Definir direcciones*. La preocupación aquí se aparta de la formulación precisa de metas y se concentra en definir direcciones que debería seguir el centro escolar o estilos que guíen formas de obrar entre sus miembros. Entonces, se planificará para seguir una dirección determinada.

- **Elegir y validar una solución**. Con el punto de referencia que nos proporciona una meta o dirección, estamos en disposición de buscar *caminos o acciones* de mejora que nos conduzcan a ella. Lo normal, además, es que nos encontremos en la tesitura de tener que elegir entre varias alternativas: *¿se conocen opciones o posibilidades de solución?, ¿hay soluciones ya aplicadas antes que puedan adaptarse a nuestra situación?, ¿hay que generar soluciones nuevas u originales?, ¿pueden contribuir a mitigar o eliminar el problema?, ¿qué efectos podrían tener?…* Habrá que seleccionar aquella solución que creemos va a resultar superior a las demás (porque nos acerca más y mejor a la situación deseable). Básicamente, el grupo recurre a su propio *conocimiento y juicio* para atribuir a una solución determinados resultados esperados o puede estimar necesario buscar información complementaria que sirva para reducir la incertidumbre o clarificar la naturaleza y efectos de un cambio dado, del *¿qué debemos hacer?*
  La *validación* de una solución significa que el grupo ha de asegurar que la solución elegida goza de un amplio respaldo, esto es, de que todos o la mayoría están de acuerdo en que es la opción, en principio, mejor o más satisfactoria y relevante. Pero significa, también, considerar que el centro escolar *puede* llevarla a cabo: *¿qué requeriría?, ¿qué esfuerzos y recursos implicaría?; ¿es abordable o realizable por nosotros?, ¿hay una confianza razonable en la propia capacidad de*

llevarla a cabo?, ¿con qué posibilidades o limitaciones contamos?; ¿necesitaríamos recursos externos?, ¿están disponibles o podríamos acceder a ellos?, ¿qué nos es permitido hacer?

De este modo, lo que hace el centro escolar es aumentar las probabilidades de que la solución seleccionada sea válida, bien porque se ajusta a sus necesidades y preferencias, bien porque se tiene conocimiento sobre los resultados esperados, bien porque se dispone o se puede desarrollar capacidad para diseñarla y ponerla en práctica (Burke, 1992; Cummings y Worley, 1997).

- **Planificación de la solución**. En rigor estamos planificando desde que anticipamos un futuro deseable y buscamos un camino para lograrlo. Sin embargo, la mera identificación de una solución potencialmente relevante puede resultar insuficiente con vistas a su puesta en práctica y, por lo común, requerirá diseñarla con más detalle. De este modo, el proceso de planificación completa el proceso antes iniciado, confrontando la situación de la que parte el centro escolar (problema) con aquella situación a la que desea llegar (meta o dirección) y estableciendo un cambio específico para avanzar hacia ella (solución), lo cual se hace explícito en una plan de acción (Nutt, 1985; Burke, 1992).

  En la práctica, esto supone anticipar tanto el contenido sustantivo de la mejora (especificar la solución hasta donde sea necesario u oportuno) como su puesta en práctica (especificar cómo se va a afrontar o bajo qué condiciones debe llevarse a cabo). Son los dos aspectos básicos que han de ser objeto de formulación explícita a través de la planificación. Suele hacerse referencia en este punto a *estrategias, tácticas, intervenciones, operaciones, actividades…* En realidad, al igual que ocurre en el caso de las metas, todo se reduce a una cuestión de grado de concreción o especificidad (Hameyer y Loucks-Horsley, 1985). En cualquier caso, lo que se planifica es, precisamente, un *conjunto de acciones* en un *contexto organizado*: *¿qué acciones emprender?, ¿qué tipo de conductas?; ¿quién se verá afectado?, ¿qué personas o grupos se implicarán?; ¿cómo habremos de interaccionar?; ¿cómo hay que llevarlas a cabo, ¿en qué secuencia?, ¿qué tiempo exigirán?, ¿con qué medios o recursos?…*

  Habida cuenta de que la implementación de la mejora puede ser compleja y requerir un extenso horizonte temporal, conviene que el centro escolar anticipe en la planificación que aquélla:

  – *Habrá de estar organizada*. Las partes o agentes que simultáneamente han de cambiar deben hacerlo de un modo razonablemente coordinado y congruente con lo planificado, bajo ciertas condiciones de funcionamiento uniformes.
  – *Habrá de ser informada*. Las partes o agentes implicados deben estar informados y al corriente de cómo transcurre la implementación, lo que requiere disponer de algún tipo de mecanismo de evaluación que permita obtener información de retorno sobre cómo avanza la mejora y cómo avanzan los demás.

  Es recomendable, pues, que ambos aspectos sean objeto de una cierta previsión durante la planificación. Puede ser útil, por ejemplo, establecer alguna estructura de comunicación o coordinación, o identificar aspectos de las acciones de cambio que servirán como *indicadores* de qué es lo que está cambiando o de si la mejora está teniendo éxito (Hodge, Anthony y Gales, 1996).

Otro aspecto importante para la puesta en práctica de la mejora, y que ha de ser anticipado, es la disposición, preparación o *capacidad para mejorar* (Frame, Hess y Nielsen, 1982). Si el contenido de la mejora, o cualquiera de los procesos que la hacen posible, demandan un recurso o pericia que va más allá de la que disponen los miembros del centro escolar, habrán de plantearse acciones para asegurarlas: bien por medio de recursos o apoyos específicos que cubran ciertas necesidades, bien por medio de acciones formativas preliminares o simultáneas para los propios participantes: *¿qué condiciones o recursos hay que asegurar?, ¿qué obstáculos o carencias hay que eliminar?, ¿con quién contactar o negociar?; ¿qué hay que preparar?, ¿qué exigencias o necesidades deben satisfacerse antes de emprender la mejora?…*

En esta misma línea, si la dinámica a seguir va a contar con apoyos internos y/o externos, esto es, personas que van a desempeñar tareas de ayuda o facilitación de los procesos de la mejora, es recomendable que previamente se clarifiquen, al menos, las expectativas mutuas, los recursos (en sentido amplio) que se van a dedicar, y las reglas de funcionamiento o interacción (Cummings y Worley, 1997).

El resultado de anticipar todos o algunos de estos aspectos relativos a la solución y su puesta en práctica es un *plan*, *proyecto* o *programa*: una formulación explícita de cómo diferentes personas van a actuar y a estar funcionalmente relacionadas en torno a un ámbito de acción común.

2.2.2. Implementación

La implementación de una mejora comienza con la decisión de hacerla efectiva, sigue con su puesta en práctica y continúa con los sucesivos ajustes o reconstrucciones (McLaughlin, 1998). En este sentido, conviene recalcar que quienes han de llevar a cabo la mejora –y, por tanto, introducirla y experimentarla en sí mismos– son los miembros del centro escolar. La *movilización*, ya iniciada en procesos preparatorios, debe prolongarse y consolidarse aquí, partiendo de la asunción de que los miembros han participado en tomar decisiones acerca de la mejora que les afecta y asumen responsabilidad de hacerla efectiva (Hodge, Anthony y Gales, 1996). Pueden elegir participar y apropiarse de la solución pero no debe imponerse ésta. Si no sienten la necesidad de mejorar, podrá acaecer cualquier otro tipo de cambio, pero ni será planificado ni será el que otros han planificado (Frame, Hess y Nielsen, 1982; Burke, 1992).

Por otro lado, es importante tomar conciencia de que la implementación se construye como un proceso de aprendizaje continuado y compartido entre los protagonistas de la mejora, que han de desaprender viejos modos de hacer las cosas y aprender otros nuevos (Miles, 1998). La actuación de una serie de personas para hacer realidad las mejoras planificadas nunca coincidirá exactamente con lo anticipado en el plan. No atendiendo fielmente a los planes elaborados, la concreción de la mejora será un proceso complejo y arduo, pero aun manteniendo la relación con la planificación, su puesta en práctica ocurrirá, normalmente, con relativa autonomía. Mientras se prolonga la implicación de las personas y se incrementa su colaboración (intercambiando ideas, compartiendo experiencias, analizándolas desde diversas perspectivas, desarrollando sentimientos y actitudes...), la propia implementación se ejemplifica y clarifica (su qué, por qué, cuándo, cómo...).

Como resultado, el centro escolar debe experimentar el cambio de un estado –el de partida– a otro –el deseado–. Así, la puesta en práctica de la mejora difícilmente puede

ocurrir de forma inmediata, siendo prácticamente imposible su caracterización como momento. Más bien, constituye *un proceso de transición*. Y este proceso, que puede ser prolongado en el tiempo, demanda ser activamente facilitado, lo que entraña hacer referencia a la *gestión* de la mejora (Burke, 1992; Cummings y Worley, 1997).

2.3. Consolidación

La mejora no concluye con su implementación. La parte más difícil es, precisamente, que se mantenga en el tiempo y se consolide hasta llegar a institucionalizarse. El centro, pues, debe analizar y valorar la propia puesta en práctica tanto como sus efectos para ver si la mejora contribuye a resolver el problema que la motivó inicialmente (véase Figura 15.3.).

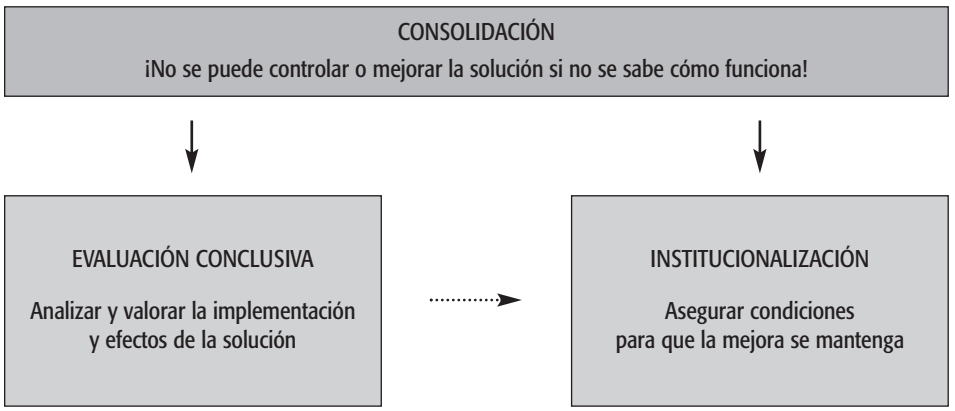


Figura 15.3. *Actividades evaluativas de carácter conclusivo.*

2.3.1. Evaluación conclusiva

La evaluación conclusiva proporciona información de retorno a los participantes acerca del progreso y el impacto de las acciones emprendidas. Esta información puede poner de manifiesto el éxito de la solución y de su puesta en práctica, o puede indicar la necesidad de profundizar en la evaluación del problema o de revisar el diseño e implementación de su solución. La evaluación conclusiva, por consiguiente, constituye un proceso clave para reconstruir y consolidar la mejora.

Tradicionalmente, este tipo de evaluación aparecía como una actividad puntual que cerraba la implementación. Se pensaba que, una vez implementada la solución, procedía evaluar para constatar que había producido los efectos deseados. En muchas iniciativas de mejora, sin embargo, no es posible dar por supuesto que la puesta en práctica de un plan de acción se realiza fielmente y que ello garantiza los resultados previstos. Como hemos señalado antes, la planificación de una mejora sólo proporciona prescripciones generales que, luego, han de ser traducidas en conductas específicas por los participantes y aprendidas progresivamente en un escenario de incertidumbre.

Pues bien, es bueno que este aprendizaje pueda orientarse en información sistemática acerca de las prácticas y los resultados que están produciendo. Y es aquí donde entra

en escena la evaluación de carácter conclusivo. Ésta entraña un proceso equivalente a la *evaluación preparatoria* que hemos caracterizado más arriba. Ambas implican lo mismo para idénticos propósitos (describir una realidad acompañada de un juicio de valor), lo que significa que las directrices para realizar una sirven también para llevar a cabo la otra (Harris, 2002). La diferencia estriba en que la evaluación conclusiva tiene como objeto la solución y la evaluación preparatoria tenía como objeto el problema, siendo pertinente cada una de ellas en momentos distintos de la dinámica de mejora.

Es habitual diferenciar dos modalidades de evaluación conclusiva (véase Cuadro 15.1.):

EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN	EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS
Analiza y valora el progreso de la mejora. Consiste en hacer un seguimiento.	Analiza y valora el impacto de la mejora. Consiste en hacer una comprobación.
Juzga la adecuación de la acción de mejora en el contexto de su puesta en práctica.	Juzga el éxito de la acción de mejora en el contexto de los procesos emprendidos y las circunstancias presentes.
Requiere información sobre las características de las acciones de mejora y sus efectos inmediatos.	Requiere información sobre los efectos terminales de las acciones de mejora.
Se realiza a corto plazo y repetidamente (durante la implementación).	Se realiza a largo plazo y puntualmente (después de la implementación).
Persigue clarificar la acción de mejora y tomar decisiones correctoras (siguientes acciones a emprender).	Persigue conocer la efectividad de la acción de mejora y su grado de institucionalización. Asimismo, sirve de base para valorar los procesos emprendidos (el ciclo general).

Cuadro 15.1. *Modalidades de evaluación conclusiva.*

- ***La evaluación referida a la implementación*** tendría por finalidad hacer un seguimiento y guiar la puesta en práctica de la mejora. La información trata sobre las características que adquieren las acciones de mejora, así como sobre sus efectos inmediatos. Estos dos tipos de datos son recogidos repetidamente, tras breves intervalos de tiempo, a modo de conjunto de instantáneas que refleja el progreso de la implementación. Esta modalidad de evaluación se utiliza, pues, para la clarificación y valoración de la puesta en práctica de la mejora (qué forma adopta, qué consecuencias tiene), lo que permite desarrollar una idea más clara de los siguientes pasos a dar (afinar procedimientos y acciones necesarias, introducir ajustes o modificaciones en la solución, reforzar las conductas y actitudes deseadas).
- ***La evaluación referida a los resultados***, por su parte, tiene por finalidad determinar y juzgar los resultados o impacto global de la mejora. Permitirá, también, decidir si los recursos invertidos deben continuar siendo asignados a esas acciones o si, por el contrario, pueden ser asignados a otras posibles. Puede comenzar a ser empleada esta modalidad, una vez se constata, transcurrido un tiempo, que la mejora está siendo llevada a cabo de forma efectiva y deseada. Una vez iniciada, la duración de la recogida de datos e interpretación de la información es, por lo general,

mayor que en la modalidad anterior. Se suele recurrir a un conjunto de *indicadores* referidos a resultados. Obtener *resultados negativos* en esos indicadores significará, por lo general, que la evaluación preparatoria y/o el diseño de la solución fueron inadecuados, en cuyo caso habría que profundizar en esa evaluación del problema y/o buscar soluciones más efectivas. Obtener *resultados positivos* en ellos significará, por el contrario, constatar que la solución ha producido los efectos deseados y estimular la búsqueda de formas de institucionalizar la mejora (Hodge, Anthony y Gales, 1996; Cummings y Worley, 1997).

2.3.2. Institucionalización

Toda vez que ha sido determinado que la solución ha sido implementada y que, además, es efectiva, la atención puede pasar a estar concentrada en la institucionalización de la mejora, esto es, en la estabilización y mantenimiento de la misma (Van Velzen y otros, 1985; Ekholm y Trier, 1987). La institucionalización consiste en lograr que las nuevas acciones puestas en práctica formen parte del funcionamiento habitual del centro escolar de manera consistente y permanente. La mejora *«llega a ser parte de la rutina regular en términos de práctica, normas y procedimientos organizativos y de apoyo al sistema»* (Hall, 1992: 895). Puede afirmarse, incluso, que constituye la persistencia a lo largo del tiempo de los efectos positivos de la solución.

Pero, ¿qué *indicadores* nos muestran que la mejora está o ha sido institucionalizada? Básicamente:

- La presencia continuada o la persistencia en el tiempo de las nuevas prácticas o modos de actuar.
- La adecuación de las nuevas acciones porque son consistentes entre sí o se corresponden con lo deseado.
- La habituación o conversión en pauta (no llaman la atención ni requieren esfuerzo añadido porque se han normalizado o automatizado).

Ahora bien, la institucionalización de la mejora tiene que ser deliberadamente apoyada, pues no siempre ni en su totalidad las acciones implementadas logran institucionalizarse de manera natural. Algunas medidas contribuyen a consolidar las nuevas conductas en el centro escolar (Hodge, Anthony y Gales, 1996):

- **Formalización**. Se trata de tomar decisiones y emprender acciones que permitan acomodar la solución en la estructura organizativa, de modo que el cambio cuente con apoyo formal o reflejo normativo. O al revés, el centro escolar ajusta su estructura para asimilar de modo continuo y sistemático la mejora en su patrón de funcionamiento. Por ejemplo, hacer explícitas reglas de trabajo, establecer un sistema de incentivos o compensaciones, facilitar oportunidades y tiempos de desarrollo profesional…
- **Asimilación cultural**. Se trata de comunicar, reconocer y valorar positiva y públicamente la mejora, de forma que se favorezca su asimilación por los miembros del centro escolar en términos de valor compartido o norma social. Por ejemplo, el lenguaje, los símbolos y los rituales poseen una enorme carga emocional en las interacciones y sirven para reforzar conductas aceptadas o deseadas.
- **Estabilización de los recursos**. Se trata de propiciar la estabilidad en el centro escolar de las personas involucradas en la mejora como garantía de la estabilización

de la misma. Cierto es que si la mejora ha sido convenientemente formalizada y culturalmente asimilada, depende menos de *personas* concretas y permanece más como característica del *centro escolar*. Pero no es menos cierto que el factor humano tiene un extraordinario peso en los centros escolares y que la dinámica de éstos está muy expuesta a la movilidad profesional y al cambio ambiental. Por este motivo, son importantes las medidas (tanto formales como informales) que estimulen la estabilidad de los recursos (reconocimiento del trabajo y dedicación, condiciones laborales atractivas, retos profesionales…).

También la institucionalización de una mejora del centro escolar constituye un delicado proceso de adaptación y desarrollo, en el que confluyen, se negocian y cristalizan intereses, significados y comportamientos de naturaleza social.

3. El sentido de un proceso de mejora

Lo que acabamos de ver no es una receta. Sólo es una ejemplificación, que hemos aprovechado para señalar y comentar de modo sucinto algunos factores y condiciones que parecen desempeñar un papel significativo en esfuerzos de auto-evaluación que han conducido a mejoras, también significativas. Es preciso puntualizar que no hay una evaluación igual para todos ni se puede repetir en el tiempo de idéntica forma; o al menos, no debería considerarse la evaluación homogéneamente sino en función de cada centro escolar y de sus circunstancias. Este carácter contextual comporta, asimismo, que la realidad de una experiencia de auto-evaluación no tiene por qué coincidir con la dinámica que hemos presentado aquí, igual que la vivencia de un *territorio* no tiene que ver mucho con el conocimiento de su *mapa*. En la vida real, las cosas son distintas y, a menudo, tan entremezcladas que resultaría difícil para un observador externo, aunque fuera participante, diferenciar procesos o secuencias de actividades. En definitiva, los aspectos técnicos o procedimentales deben contemplarse como simples herramientas que pueden diseñarse o elegirse a la medida de las necesidades.

Lo realmente importante serían las motivaciones a las que responde una iniciativa conjunta de esa naturaleza, así como la voluntad colectiva con la que se encaran la iniciación, el desarrollo y la consolidación de una mejora que resuelve un problema de interés general para el centro escolar. Ya nos lo recordaba Hopkins (1988: 69), cuando señalaba que la evaluación debe ser una actividad para mejorar (no un examen terminal); algo que venimos haciendo (no algo novedoso); iniciada por nosotros (no una inspección externa); basada en nuestros intereses (no impuesta); analítica y crítica (no a-científica); una expresión de nuestra inquietud profesional (no una valoración del rendimiento de otros); parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje (no una opción extra); una apoyatura para formular mejores juicios (no una medición obligada); un esfuerzo de equipo (no desordenada); un refuerzo a prácticas educativas sólidas y transparentes (no una perpetuación de prácticas educativas frágiles y recelosas); una base para el desarrollo profesional como experiencia productiva y creativa (no un tiempo desperdiciado).

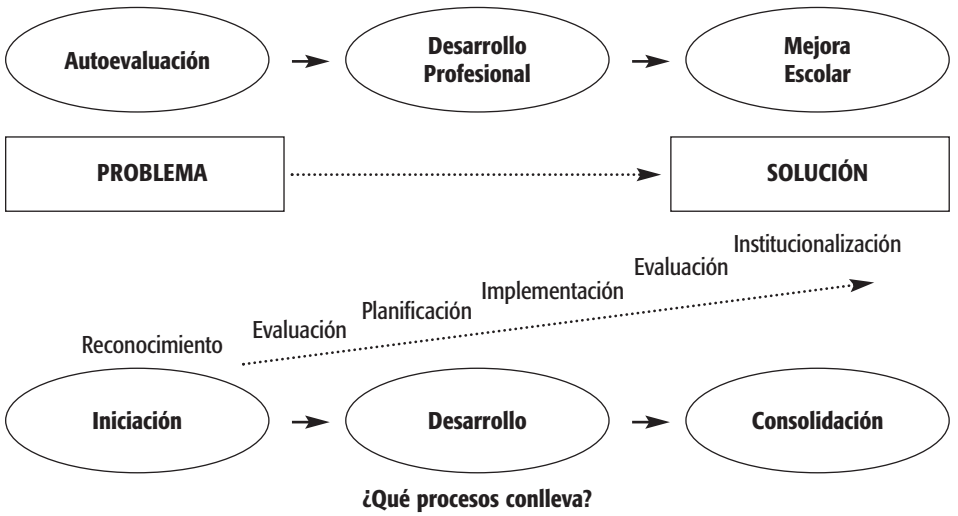
La sistemática de trabajo que hemos descrito puede responder a estas características o, al menos, configura un posible escenario. Faltarían, por tanto, los protagonistas, con sus deseos (qué quieren hacer) y sus oportunidades (qué pueden hacer).

En sí mismo, cualquier ciclo de auto-evaluación pretende ser educativo para el profesorado en su forma de desarrollarse, a condición de que centre su atención en el valor educativo que la mejora tenga para los alumnos y sus familias. Este reto, en principio, puede abordarse con una buena predisposición y un firme deseo de mejorar junto a los demás, pero con frecuencia requerirá actuaciones complementarias que lo faciliten deliberadamente, encaminadas a construir condiciones que favorezcan la movilización, la gestión y el apoyo al esfuerzo de mejora en un contexto peculiar (como vimos en el Capítulo anterior). No perdamos de vista que este tipo de iniciativas plantean demandas altamente exigentes (esfuerzo personal, comunicación abierta, deliberación y negociación, cooperación entre iguales, compromiso y cohesión en torno a preferencias, participación auténtica, etc.), más cuando entre los miembros del centro no hay hábito o experiencia previa.

Seamos también realistas, estas dinámicas no son frecuentes. Es realista pensar que, en muchos casos, las condiciones de desamparo institucional en que trabajan los profesores no propician, muy a su pesar, iniciativas autónomas de evaluación para la mejora. Otras veces, como señala Santos (1994), pueden existir factores internos que lo hagan impracticable (individualismo profesional, motivación insuficiente, tiempo limitado, escepticismo del profesorado, autosuficiencia profesional, rutina institucional, miedo a los resultados, falta de tradición sobre evaluación democrática, conflictos internos). Y también habrá factores externos, dependientes de decisiones o acciones de otros que tienen poder para establecer reglas o distribuir recursos, que obstaculizan o no favorecen este tipo de mejora. Aún así, estas experiencias se dan porque hay gente dispuesta a luchar por lo que considera mejor. Y cuando eso ocurre, hay que celebrarlo con alborozo.

RECURSOS ADICIONALES PARA EL LECTOR

• Cuadro síntesis del capítulo



• Cuestiones para la reflexión

1. Todo el mundo está de acuerdo en que lo más deseable es que un centro escolar funcione. Lo que puede no estar tan claro es en qué consiste que un centro funcione, qué cosas, situaciones o conductas lo caracterizan de esa manera. En este sentido, todos tenemos ideas y opiniones, así como un cierto bagaje de experiencias y sensaciones adquiridas en nuestra vida *dentro* de una organización educativa y que nos han podido *marcar* en cierto modo. Ello nos permite, en este punto, reconocer cuáles son las cosas que nos parecen buenas o cuáles no nos agradan. A partir de enunciados de carácter afirmativo y/o negativo, descriptivo y/o valorativo, elabore un retrato concreto y detallado de un centro que funciona bien o de un centro que funciona mal (según prefiera). Puede, además, contrastar el resultado de su reflexión con la opinión de otra persona próxima o significativa para usted. Finalmente, puede plantearse estas cuestiones: ¿Qué enunciados básicos de calidad (o de lo contrario) podría extraer de ese centro cuyo perfil ha dibujado? ¿Cómo se ve, o podría verse, comprometido usted para crear o destruir, según el caso, esas mismas cualidades?
2. Imagine el contexto de trabajo de unos docentes cuya jornada está ocupada casi en buena parte por horas de clase y que acumulan otras tareas y responsabilidades en el centro. En estas circunstancias, y asumiendo que se desea iniciar una evaluación interna que sirva para la reflexión y la discusión de alguna mejora, cómo la plantearía a grandes rasgos. Elabore un breve guión con ideas o criterios de viabilidad a los que podría sujetarse una dinámica de esta naturaleza.
3. Considere el siguiente comentario: *«Lo más común es que los textos sobre evaluación describan métodos, ofrezcan directrices para ponerla en práctica, presenten ejemplos de diseño y aplicación de instrumentos para recoger evidencias, y nos informen de los procedimientos para proceder al análisis de los datos»*. ¿Qué faltaría ahí, en ese tipo de textos?, ¿qué más se necesita para poder evaluar con cierto sentido?; ¿por qué razón?

• Lecturas recomendadas

AINSCOW, M. y OTROS (2001a): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid: Narcea.

AINSCOW, M. y OTROS (2001b): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.* Madrid: Narcea.

Estos dos libros complementarios son herramientas útiles para aquellos que se esfuerzan por mejorar la calidad de la educación y de su trabajo en los centros escolares. Desde luego, la mejora en el centro es algo bastante más complejo de lo que da entender cualquier manual, pero éste en concreto es fruto de la experiencia y ofrece una excelente guía de actividades, perfectamente descritas y secuenciadas, orientadas a crear condiciones y procesos que se adaptan a una dinámica de auto-evaluación institucional.

NEVO, D. (1997): *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.

La evaluación de centros educativos está adquiriendo desde hace algunos años una proyección cada vez mayor. Al margen de los motivos de este impulso, el autor cuenta ya con una dilatada actividad como evaluador y en esta obra nos proporciona conocimientos y orientaciones suficientes para responder a ese empeño. La perspectiva que adopta el autor combina la evaluación externa con la evaluación interna, en el afán de sortear sus desventajas respectivas por medio del diálogo y la negociación.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal Universitaria. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

En cualquiera de estos textos podemos tomar conciencia de lo que quiere decir hacer una evaluación con sentido y significado para sus protagonistas y, además, hacerla bien. El autor aboga por la evaluación de contenido cualitativo y etnográfico con rigor y gran claridad expositiva, cubriendo muchas lagunas existentes en su tratamiento habitual.

SIMONS, H. (1999): *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.

Si la educación está llamada a ser un resorte clave para el desarrollo social en democracia, los centros escolares deben poder tomar decisiones sobre los asuntos que les conciernen y deben hacerlo democráticamente, asegurando la congruencia de los contenidos y de los procesos, de los medios y de los fines. La propuesta de autoevaluación democrática que nos hace esta autora es atractiva y desafiante a partes iguales.

Bibliografía general

ABOLGHASEMI, M., MCCORMICK, J. y CONNERS, R. (1999): The importance of departments heads in the development of teachers support for school vision. *International Journal of Educational Management, 13* (2). Pp. 80-87.

ACHINSTEIN, B. (2002): *Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration*. New York: Teachers College Press. Pp. 470/32-38.

ADNETT, N. y DAVIES, P. (1999): Schooling quasi-markets: reconciling economic and sociological analysis. *British Journal of Educational Studies, 47* (3). Pp. 221-234.

ADNETT, N. y DAVIES, P. (2000): Competition and curriculum diversity in local schooling markets: theory and evidence. *Journal of Education Policy, 15* (2). Pp. 157-167.

AHRNE, G. (1994): *Social organizations: interaction inside, outside and between organizations*. Thousand Oaks: Sage.

ALBERICIO, J. J. (1994): Las agrupaciones flexibles. En J. Gairín y P. Darder (Eds.): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis. Pp. 254-261.

ALBERICIO, J. J. (1997): *Las agrupaciones flexibles.* Barcelona: Edebé.

ALEXANDER, E. R. (1992): *Approaches to planning: Introducing current planning theories, concepts and issues*. Philadelphia: Gordon and Breach.

ALEXANDER, E. R. (1995): *How organizations act together: Interorganizational coordination in theory and practice*. Luxembourg: Gordon and Breach.

ALTER, C. y HAGE, J. (1993): *Organizations working together*. Newbury Park: Sage.

ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q. y ZABALZA BERAZA, M. A. (1989): La comunicación en las instituciones escolares. En Q. Martín-Moreno Cerrillo (Coord.): *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED. Pp. 169-237.

ALVESSON, M. y DEETZ, S. (1996): Critical theory and postmodernist approaches to organizational studies. En S. R. Clegg, C. Hardy y W. R. Nord (Eds.): *Handbook of organizational studies*. London: Sage. (Pp. 191-217).

ANDERSON, G. L. (1998): Towards authentic participation: deconstructing the discourses of participatory reforms in education. *American Educational Research Journal, 35* (4). (Pp. 571-603).

ANDERSON, G. L. (1990): Towards a critical constructivist approach to school administration: Invisibility, legitimation and the study of non-events. *Educational Administration Quarterly, 26* (1). Pp. 38-59.

ANDERSON, G. L. (1999): The politics of participatory reforms in education. *Theory into Practice, 38* (4). Pp. 191-195.

ANDERSON, G. L. y BLASE, J. (1994): El contexto micropolítico del trabajo de los profesores. En J. M. Escudero y M.ª T. González: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas. Pp. 97-114.

ANDERSON, N. y KING, N. (1993): Innovations in organizations. *International Review of Industrial and Organizational Psychology, 8*. Pp. 1-34.

ANDERSON, R. C. (1993): *The interorganizational community*. Lewiston: Edwin Mellen.

ANDREWS, K. R. (1994): Formulating strategic intent. En C. Hardy: *Managing strategic action: Mobilizing change - Concepts, readings and cases*. London: Sage. Pp. 52-61.

ANGULO, J. F., CONTRERAS, J. y SANTOS, M. A. (1991): Evaluación educativa y práctica democrática. *Cuadernos de Pedagogía, 195*. Pp. 74-77.

ANTÚNEZ, S. (1994): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.

ANTÚNEZ, S. (1999): El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar, 24*. Pp. 89-110.

ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. (1996): *La organización escolar: práctica y fundamentos.* Barcelona: Graó.

ARMSON, R. y OTROS (T245 Course Team) (1995): *Managing in organizations. Block IV: Interorganizational relations*. Milton Keynes: Open University Press.

BACHARACH, S. B. (1988): Notes on a political theory of educational organizations. En A. Westoby (Ed.): *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press. Pp. 277-288.

BACHARACH, S. B. y LAWLER, W. L. (1980): *Power and politics in organizations: The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining*. San Francisco: Jossey-Bass.

BACHARACH, S. B. y MUNDELL, B. L. (1993): Organizational politics in schools: Micro, macro and logic of action. *Educational Administration Quarterly, 29* (4). Pp. 423-452.

BAKER, M. A. (1991): Gender and verbal communication in professional settings: a review of research. *Management Communication Quarterly, 5* (1). Pp. 36-63.

BAKKENES, I., DE BRABANDER, C. e IMANTS, J. (1999): Teacher isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly, 35* (2). Pp. 166-202.

BALDRIDGE, J. V. (1983): Organizational characteristics of colleges and universities. En J. V. Baldridge y T. Deal: *The dynamics of Organizational Change in Education*. Berkeley: McCutchan. Pp. 38-59.

BALL, S. (1989): *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós-MEC.

BALL, S. (1993): La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. En J. Gairín Sallán y S. Antúnez Marcos (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU. Pp. 195-225.

BALL, S. J. y BOWE, R. (1992): Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies, 24* (2). Pp. 97-115.

BALL, S. J. y LACEY, C. (1995): Revisiting subject disciplines as the oportunity for group action: A measured critique of subject subcultures. En L. S. Siskin y J. W. Little (Eds.): *The Subjects in question. Departmental organization and the high school*. New York: Teachers College Press. Pp. 95-122.

BARBERÁ ALBALAT, V. (1991): El agrupamiento de alumnos en los centros. *Apuntes de Educación, 41*. Pp. 2-5.

BARCELÓ, F., GARAGORRI, X. y AYERBE, P. (1997): Escuela, escuela pública y autonomía. Perspectivas desde el País Vasco. En X. Garagorri y P. Municio (Coords.): *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española. Pp. 233-256.

BARDISA R. T. (1997): Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación, 15*. Pp. 13-52.

BARLEY, S. R. (1996): Technicians in the workplace: ethnographic evidence for bringing work into organization studies. *Administrative Science Quarterly, 41* (3). Pp. 404-441.

BARNEY, J. B. (1997): *Gaining and sustaining competitive advantage*. New York: Addison-Wesley.
BATES, R. (1988): *Evaluating schools. A critical approach.* Victoria: Deakin University Press.
BATES, R. J. (1989): Administración de la educación: Hacia un proceder crítico. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Dirs.): *Enciclopedia Internacional de la Educación, Vol. 1*. Barcelona: MEC/Vicens-Vives. Pp. 42-51.
BATES, R. (1992): Leadership and school culture. En VV.AA.: *Cultura escolar y desarrollo Organizativo. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: GID. Pp. 191-206.
BAUMAN, P. C. (1996): *Governing education: public sector reform or privatization*. Boston: Allyn and Bacon.
BAZ, F., BARDISA, T. y GARCÍA ABÓS, C. (1994): *La dirección de centros escolares*. Zaragoza: Edelvives.
BEARE, H., CALDWELL, B. J. y MILLIKAN, R. A. (1992): *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.
BEAVIS, A. K. y THOMAS, A. R. (1996): Metaphors as storehouses of expectation: stabilizing the structures of organizational life in independent schools. *Educational Management and Administration, 24* (1). Pp. 93-106.
BECK, L. G. (1999): Metaphors of educational community: an analysis of the images the reflect and influence scholarship and practice. *Educational Administration Quarterly, 35* (1). Pp. 13-45.
BELL, L. (1998): From symphony to jazz: The concept of strategy in education. *School Leadership & Management. 18* (4). Pp. 449-460.
BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (1991): Autoevaluación escolar. *Cuadernos de Pedagogía, 204*. Pp. 66-71.
BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (2000): *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
BENNET, N. (1995): *Managing professional teachers: Middle management in primary and secondary schools*. London: Paul Chapman.
BERG, G. (1983): Developing the teaching profession: Autonomy, professional code, knowledge base. *Australian Journal of Education, 27* (2). Pp. 173-185.
BERG, G. y SÖDERSTRÖM, M. (1988): Work organization in schools - What is it about? *School Organization, 8* (2). Pp. 237-252.
BERJANO PEIRATS, E. y PINAZO HERNÁNDIS, S. (2001): *Interacción social y comunicación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
BLAS, H., ORTIZ, V. H. y BARRÓN, A. (1994): *Matriz relacional de los procesos cognitivos: Nuevos paradigmas*. Salamanca: Amarú.
BLASE, J. (1987): Political interactions among teachers. Sociocultural context in the schools. *Urban Education, 22* (3). Pp. 286-309.
BLASE, J. (1991): The Micropolitical perspective. En J. Blase (Ed.): *The Politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*. London: Sage. Pp. 1-18.
BLASE, J. (1998): The micropolitics educational change. En A. Hargreaves y otros (Eds.): *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer. Pp. 544-557.
BOALER, J. (1997): Setting, social class and survival of the quickest. *British Educational Research Journal, 23* (5). Pp. 575-581.
BOLÍVAR, A. (1994): La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna. En J. M. Escudero y M.ª T. González (Coords.): *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas. Pp. 251-282.
BOLÍVAR, A. (1996): Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M. Zabalza (Ed.): *Reforma educativa y organización escolar. Vol. II*. Santiago de Compostela: Tórculo. Pp. 915-944.
BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros escolares como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

BOLMAN, L. G. y DEAL, T. E. (1984): *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

BOLMAN, L. G. y DEAL, T. E. (1989): Organizations, technology and environment. En R. Glatter (Ed.) *Educational institutions and their environments: managing the boundaries*. Milton Keynes: Open University Press. Pp. 23-28.

BOLMAN, L. G. y DEAL, T. E. (1997): *Reframing organizations. Artistry, choice, and leadership* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

BOLMAN, L. G. y DEAL, T. E. (2002): *Reframing the path to school leadership. A guide for teachers and principals*. Thousands Oaks: Corwin Press.

BONALS, J. (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.

BORRELL F., N. (1986): Agrupamiento de alumnos. *Educar, 6*. Pp. 145-158.

BORRELL F., N. (1989): *Organización escolar. Teoría sobre las corrientes científicas*. Barcelona: Humanitas.

BORRELL FELIP, N. (1995): Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes. En A. Medina Rivilla y L. M. Villar Angulo (Coords.): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas. Pp. 211-239.

BORRELL FELIP, N. (1997): La organización del profesorado. *Profesorado, 1* (1). Pp. 61-70.

BORRELL i CLOSA, E. y CHAVARRIA i NAVARRO, X. (1996): La hoja informativa interna: una herramienta eficaz para la transmisión en la escuela. En J. Gairín y P. Darder (Coords.): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis. Pp. 486/43-48.

BOTTERY, M. (1994): *Lessons for schools? A comparison of business and educational management*. London: Cassell.

BRADACH, J. L. y ECCLES, R. G. (1991): Price, authority and trust: from ideal types to plural forms. En G. Thompson, J. Frances, R. Levacic y J. Mitchell (Eds.): *Markets, hierarchies and networks: The coordination of social life*. London: Sage. Pp. 276-292.

BRANDON, P. R., WANG, Z. y HECK, R. H. (1994): Teacher involvement in school-conducted needs assessment. *Evaluation Review, 18* (4). Pp. 458-471.

BROWN, W. B. y MOBERG, D. J. (1980): *Organization theory and management: A macro approach*. New York: Wiley.

BRUNDRETT, M. (1998): What lies behind collegiality, legitimation or control? An analysis of the purported benefits of collegial management in education. *Educational Management and Administration, 26* (3). Pp. 305-316.

BRYMAN, A. (1989): *Research methods and organization studies.* Londres: Routledge.

BRYSON, J. M. (1995): *Strategic planning for public and nonprofit organizations: a guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.

BURBULES, N. C. (1993): *Dialogue in teaching. Theory and practice*. Nueva York: Teachers College Press.

BURKE, W. W. (1992): *Organization development: a process of learning and changing* (2ª ed.). Reading: Addison-Wesley.

BUSH, T. (1995): *Theories of educational management* (2ª ed.). London: Paul Chapman.

BUSHER, H. y HARRIS, A. (1999): Leadership of School Subjects Areas: Tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership and Management, 19* (3). Pp. 305-317.

BYERS, P. Y. (Ed.) (1996): *Organizational communication: Theory and behavior*. Boston: Allyn & Bacon.

CALÁS, M. B. y SMIRCICH, L. (1996): From the woman's point of view: feminist approaches to organization studies. En S. R. Clegg, C. Hardy y W. R. Nord (Eds.): *Handbook of organizational studies*. London: Sage. Pp. 218-258.

CALDWELL, B. (2002): Autonomy and self-management: Concepts and evidence. En T. Bush y L. Bell (Eds.): *The principles and practice of educational management*. London: Paul Chapman. Pp. 34-48.

CALDWELL, B. J. y SPINKS, J. M. (1998): *Beyond the self-managing school*. London: Falmer.

CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

CARDONA, J. (1996): Funciones de coordinación pedagógica. En A. Medina y S. Gento (Coords.): *Organización Pedagógica del nuevo centro educativo.* Madrid: UNED. Pp. 145-176.

CARDONA, J. (1997): La evaluación externa de centros educativos (Cap. 13). La evaluación interna de centros educativos (Cap. 14). En M. Lorenzo Delgado (Coord.): *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas. Pp. 391-417 y 418-443.

CARR, W. (1996): *Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. A Coruña/Madrid: Paideia/Morata.

CASANOVA, M.ª A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo (Manual para la evaluación interna de centros docentes)*. Zaragoza: Edelvives.

CASARES, J. (1979). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona: Gustavo Gili.

CHAFFEE, E. E. (1985): Three models of strategy. *Academy of Management Review, 10* (1). Pp. 89-98.

CHILD, J. (1984): *Organization* (2ª ed.). London: Harper & Row.

CHIN, R. y BENNE, K. D. (1985): General strategies for effecting change in human systems. En W. G. Bennis, K. D. Benne y R. Chin (Eds.): *The planning of change* (4ª ed.). New York: CBS College. Pp. 22-45.

CLAMPITT, P. G. (1991): *Communication for managerial effectiveness*. Newbury Park: Sage.

COHEN, M. D., MARCH, J. G. y OLSEN, J. P. (1972): A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly, 17* (1). Pp. 1-25.

CONNELL, R. W. (1985): *Teachers' work*. Sidney: Allen and Unwin.

CORONEL, J. M. (1995): Conflicto entre culturas e innovación en la enseñanza. *Investigación en la Escuela, 26*.

CORONEL, J. M., LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (1994): *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos.* Sevilla: Repiso.

CORWIN, R. G. y BORMAN, K. M. (1988): School as workplace: structural constraints on administration. En N. J. Boyan (Ed.): *Handbook of research on educational administration.* New York: Longman. Pp. 209-237.

CUCKLE, P., DUNFORD, J., HODGSON, J. y BROADHEAD, P. (1998): Governor involvement in development planning: from tea parties to working parties. *School Leadership and Management, 18* (1). Pp. 19-33.

CUEVAS BATICÓN, J. (1984): Departamentos y Equipos Docentes. *Educar, 6*. Pp. 111-133.

CUMMINGS, T. G. y WORLEY, C. G. (1997): *Organization development and change* (6ª ed.) Cincinnati: South-Western College.

DAFT, R. L. (1995): *Organization theory and design* (5ª ed.). Minneapolis/Saint Paul: West.

DALIN, P. (1993): *Changing the school culture*. London: Casell.

DALIN, P. (1998): *School development. Theories and strategies*. London: Cassell.

DARLING-HAMMOND, L. (1994): Performance-based assessment and testing policy. *Harvard Educational Review, 64* (1). Pp. 5-29.

DARLING-HAMOND, L. (2000): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.

DAVIES, B. y ELLISON, L. (1999): *Strategic direction and development of the school*. London: Routledge.

DAVIES, B. y WEST-BURNHAM, J. (1990): School governors – an effective management force or another bureaucratic layer of school management. *School Organisation, 10* (2-3). Pp. 253-260.

DAVIES, P. y ADNETT, N. (1999): Quasi-market reforms and vocational schooling in England: an economic analysis. *Journal of Education and Work, 12* (2). Pp. 141-156.

DE MIGUEL, M. (1990): Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa, 7* (13). Pp. 21-56.

DEAL, T. E. y PETERSON, K. P. (1999): *Shaping school culture. The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

DELLAR, G. (1996): The nature of secondary school organization and site-especific reestructuring. *International Journal of Educational Reform, 5* (4). Pp. 463-471.

DÍAZ de RADA, A. (1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.

DÍEZ, E. J. (1999): *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-Tau.

DÍEZ, E. J. (2001): *Organización escolar. Características, teorías y objetivos*. España: Ediversitas Multimedia.

DÍEZ, E. y DOMÍNGUEZ, G. (1996): La cultura de las organizaciones educativas. Base para el desarrollo de procesos de innovación y cambio. En I. Cantón Mayo (Coord.): *Manual de organización de centros educativos.* Barcelona: Oikos-Tau. Pp. 81-120.

DOMÉNECH, J. (1994): Organización de los recursos humanos. En J. Gairín y P. Darder (Coords.): *Organización y Gestión de centros educativos.* Barcelona: Praxis. Pp. 118-138.

DOMÍNGUEZ, G. (1996): Los procesos interactivos que configuran las redes del tejido socio-relacional de una institución. En G. Domínguez Fernández y J. Mesanza López (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española. Pp. 155-202.

DOMÍNGUEZ, G., DÍEZ, E. y ESTEBARANZ, A. (1994): El sistema relacional. Definición y elementos que lo configuran: la comunicación, la participación y el conflicto. En J. Gairín y V. Darder (Coords.): *Organización y gestión de centros educativos.* Barcelona: Praxis. Pp. 292/295-11.

DUDLEY, N. Q. (1992): Participatory principles in human inquiry: ethics and methods in a study of the paradigm shift experience. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 5* (4). Pp. 325-344.

DUFOUR, R. y BURNETTE, B. (2002): Pull out negativity by its roots. *Journal of Staff Development, 23* (3). http://www.nsdc.or/librery/jsd/burnette233.html.

EARLE, J. y KRUSE, S. D. (1999): *Organizational literacy for educators.* London. Lawrence Erlbaum.

EGIDO, M. I. (1998): *Directores escolares en Europa*. Madrid: Escuela Española.

ECKER, G. (1992): Teorías modernas de la organización educativa. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Dirs.): *Enciclopedia Internacional de la Educación, Vol. 9*. Barcelona: MEC/Vicens-Vives. Pp. 5534-37.

EKHOLM, M. y TRIER, U. (1987): The concept of institutionalization: some remarks. En M. B. Miles, M. Ekholm y R. Vandenberghe (Eds.): *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization*. Leuven: Acco. Pp. 13-21.

ELMORE, R. F. (2000): Building a New Structure for School Leadership. www.shankerinstitute.org/education.html.

ELSTER, J. (Comp.) (2000): *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.

ENGLUND, T. (1996): Are professional teachers a good thing? En I. F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.): *Teachers' professional lives*. London: Falmer. Pp. 75-87.

ESCUDERO, J. M. (1990): Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Qurriculum, 2*. Pp. 3-25.

ESCUDERO, J. M. (1991): Formación centrada en la escuela. En J. LÓPEZ y B. BERMEJO (Coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas.* Sevilla: G.I.D. de la Universidad de Sevilla. Pp. 7-36.

ESCUDERO, J. M. (1993): El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones.* Barcelona: PPU. Pp. 227-286.

ESCUDERO, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.

ESCUDERO, J. M.; GONZÁLEZ, Mª. T. y DEL CERRO DEL VALLE, J. (1998): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Murcia: Diego Marín/I.C.E. de la Universidad de Murcia.

ESCUDERO, J. M. y LÓPEZ, J. (Coords.) (1991): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.

EVANS, R. (1996): *The Human side of school change.* San Francisco: Jossey-Bass.

EVERHART, R. B. (1991): Unreaveling micropolitical mystiques. Some methodological opportunities. *Education and Urban Society, 23* (4). Pp. 455-464.

FEITO, R. (2002): La enseñanza en grupos homogéneos y heterogéneos. www.nodo50.org.movivaliedu/feitohomoheterogeneo.html.

FERNÁNDEZ, M. (2001): *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ, M. (2002): En torno al borrador de la LOCE. Los itinerarios (los abiertos y los encubiertos). www.leydecalidad.org/doc/itinerarios.pdf.

FIDLER, B. (2002): *Strategic management for school development: leading your school's improvement strategy*. London: Paul Chapman.

FIRESTONE, W. A. y HERRIOT, R. E. (1982): Two images of Schools as organizations. An explication and ilustrative empirical test. *Educational Administration Quarterly, 13* (2). Pp. 39-59.

FIRESTONE, W. A. y CORBETT, H. D. (1988): Planned organizational change. En N. J. Boyan. (Ed.): *Handbook of Research on Educational Administration.* New York: Longman. Pp. 321-340.

FIRESTONE, W. A. y LOUIS, K. S. (1999): Schools as cultures. En J. Murphy y K. S. Louis (Eds.): *Handbook of research on educational administration* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 297-322.

FLEMING, P. y AMESBURY, M. (2001): *The art of middle management in Primary schools. A guide to effective subject, year and team leadership*. London: David Fulton.

FLINDERS, D. J. (1988): Teacher isolation ant the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision, 4* (1). Pp. 17-29.

FORSS, K., CRACKNELL, B. y SAMSET, K. (1994): Can evaluation help an organization to learn? *Evaluation Review, 18* (4). Pp. 574-591.

FOSTER, P. (1996): *Observing schools. A methodological guide*. London: Paul Chapman.

FRAME, R. M., HESS, R. K. y NIELSEN, W. R. (1982): *The OD sourcebook: A practitioner's guide*. San Francisco: Pfeiffer.

FRANCES, J., LEVACIC, R., MITCHELL, J. y THOMPSON, G. (1991): Introduction. En G. Thompson, J. Frances, R. Levacic y J. Mitchell (Eds.): *Markets, hierarchies, and networks: the coordination of social life*. London: Sage. Pp. 1-19.

FREIDSON, E. (1999): Theory of professionalism: Method and substance. *International Review of Sociology, 9* (1). Pp. 117-129.

FREIDSON, E. (2001): *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity.

FULLAN, M. (2001): *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones MCEP.

FURMAN, G. C. (1998): Postmodernism and community in schools: unraveling the paradox. *Educational Administration Quarterly, 34* (3). Pp. 298-328.

GAIRÍN, J. (1993): La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Bordón, 45* (3). Pp. 331-350.

GAIRÍN, J. (1994): La autonomía institucional. Concepto y perspectivas. En A. Villa (Ed.): *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto. Pp. 23-71.

GAIRÍN, J. (1996a): *La Organización Escolar*. *Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J. (1996b): Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas.* Madrid: Escuela Española. Pp. 15-68.

GAIRÍN, J. y DARDER, P. (Coords.) (1994): O*rganización de centros educativos*. *Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.

GAIRÍN, J. y OTROS (1995): Estudio de las necesidades de formación de los Equipos Directivos de los centros educativos. Madrid: CIDE.

GAMORAN, A. (1990): The consequences of track-related instructional differences for student achievement. Boston: Comunicación presentada a la AERA.

GAMORAN, A. (1993): Is Ability Grouping equitable? *Education Digest*, *58* (7). Pp. 44-47.

GARRIDO, P. (1997): Autonomía administradora y económica de centros. En X. Garagorri y P. Municio (Coords.): *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española. Pp. 207-232.

GATHER, M. (1994): Relations professionelles et culture des établissements scolaires: au delâ du culte de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, *109*. Pp. 19-39.

GEDDES, D. S., HERMAN, J. L. y HERMAN, J. J. (Eds.) (1995): *Keys to communication: A handbook for school success*. Thousand Oaks: Corwin Press.

GIMENO, J. (Coord.) (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas.* Madrid: CIDE-MEC.

GIMENO, J. (1999): La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II). *Aula de Innovación Educativa*, *82*. Pp. 73-78.

GIMENO, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

GIMENO, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

GIMENO, J. (2002): Discutamos los problemas debate en torno a la ley de calidad. www.leydecalidad.org/doc/datoeideascalidad.pdf.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIOIA, D. A. y PITRE, E. (1990): Multiparadigm perspective on theory building. *Academy of Management Review, 15* (4). Pp. 584-602.

GITLIN, A. y LABAREE, D. F. (1996): Historical notes on the barriers to the professionalization of American teachers: the influence of markets and patriarchy. En I. F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.): *Teachers' professional lives*. London: Falmer. Pp. 88-108.

GLASER, S. R. y EBLEN, A. (1986): *Toward communication competency. Developing interpersonal skills* (2ª ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston.

GLATTER, R. (2002): Governance, autonomy and accountability in education. En T. Bush y L. Bell (Eds.): *The principles and practice of educational management*. London: Paul Chapman. Pp. 225-240.

GLENNERSTER, H. (1997): *Paying for welfare* (3ª ed.). London: Prentice Hall.

GLENNERSTER, H. (1998): Education: reaping the harvest? En H. Glennerster y J. Hills (Eds.): *The state of welfare: the economics of social spending* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press. Pp. 27-74.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GÓMEZ DACAL, G. (1985): *El centro docente. Líneas para la aplicación de la LODE*. Madrid: Escuela Española.

GONZALEZ GONZALEZ, M.ª T. (1988): La revision basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa. *Anales de Pedagogía, 6*. Pp. 27-35.

GONZÁLEZ, M.ª T. (1989): La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en organización escolar. En Q. Martín-Moreno (Coord.): *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED. Pp. 105-131.

GONZÁLEZ, M.ª T. (1991): Centros escolares y cambio educativo. En J. M. Escudero y J. López Yáñez (Coords.): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo. Pp. 71-96.

GONZÁLEZ, M.ª T. (1993a): La innovación centrada en la escuela. En M. Lorenzo y O. Sáenz (Dirs.): *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil. Pp. 303-319.

GONZÁLEZ, M.ª T. (1993b): Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU. Pp. 159-193.

GONZÁLEZ, M.ª T. (1994a): La dirección escolar. Más allá de una concepción técnica y gerencial. *Currículum, 8-9*. Pp. 3-19.

GONZÁLEZ, M.ª T. (1994b): ¿La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura? En J. M. Escudero y Mª. T. González: *Escuelas y profesores. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas. Pp. 77-96.

GONZÁLEZ, M.ª T. (1994c): Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. En J. M. Escudero y M.ª T. González: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas. Pp. 35-60.

GONZÁLEZ, M.ª T. (1997): La evolución del liderazgo en la organización escolar. En A. Medina (Coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED. Pp. 11-23.

GONZÁLEZ, M.ª T. (1998): La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación, 316*. Pp. 215-240.

GONZÁLEZ, M.ª T. (1999): Equipos docentes y cultura de colaboración. En M. Lorenzo Delgado y otros (Coords.): *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas (Volumen I)*. Granada: Grupo Editorial Universitario/Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España. Pp. 185-207.

GONZÁLEZ, M.ª T. (2001a): Dirección y cultura escolar. En P. De Vicente (Coord): *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: Universidad de Deusto. Pp. 155-178.

GONZÁLEZ, M.ª T. (2001b): La mejora de la organización de los centros escolares. *Escuela Pública, 3*. www.amydep.com/revista/numero3.

GONZÁLEZ, M.ª T. (2001c): La planificación estratégica de la mejora de los centros: posibilidades y límites. *Organización y Gestión Educativa, 4*. Pp. 18-23.

GONZÁLEZ, M.ª T. (2002a): La micropolítica de los centros escolares. Consideraciones generales e implicaciones. En L. A. Guedes (Org.): *A escola e os actores. Políticas e prácticas*. Porto: Centro de Formação profissional do Sindicato dos Profesores da Zona Norte. Pp. 75-96.

GONZÁLEZ, M.ª T. (2002b): El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. *Educar, 29*. Pp. 167-182.

GONZÁLEZ, M.ª T. (en prensa): Los Institutos de Educación Secundaria y los Departamentos Didácticos. *Revista de Educación*.

GONZÁLEZ, M.ª T. y ESCUDERO, J. M. (1987): *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

GONZÁLEZ, M.ª T. y ESCUDERO, J. M. (2000): Por una escuela pública y democrática: Valores constitutivos, estructuras, políticas y procesos de desarrollo. Proyecto Atlántida. www.proyecto-atlantida.org.

GONZÁLEZ, M.ª T. y NIETO, J. M. (1998): *Modelos teóricos de organización escolar*. Murcia: Diego Marín/ICE de la Universidad de Murcia.

GONZÁLEZ, M.ª T., NIETO, J. M. y ROMERO, F. (1997): Estrategias para el trabajo cooperativo entre los profesores. En N. Illán y A. García (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe. Pp. 141-160.

GONZÁLEZ, M.ª T. y SANTANA, P. (1999): La cultura de los centros, el desarrollo del curriculum y las reformas. En J. M. Escudero (Ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis.

GRANDORI, A. (1997): An organizational assessment of interfirm coordination modes. *Organization Studies, 18* (6). Pp. 897-925.

GRANDORI, A. (2001): *Organization and economic behavior*. London: Routledge.

GRANDORI, A. y SODA, G. (1995): Inter-firm networks: antecedents, mechanisms and forms. *Organization Studies, 16* (2). Pp. 183-214.

GREENFIELD, T. B. (1992): Teorías de la organización educativa: Una perspectiva crítica. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Dirs.): *Enciclopedia Internacional de la Educación, Vol. 9*. Barcelona: MEC/Vicens-Vives. Pp. 5516-26.

GREENFIELD, T. B. (1993): Theory about organization. A new perspective and its implications for schools. En T. Greenfield y P. Ribbins (Eds.): *Greenfield on educational administration*. Londres: Routledge. Pp. 1-25.

GRINT, K. (1998). *The sociology of work: An introduction* (2ª ed.). Cambridge: Polity Press.

GROSSMAN, P. (1996): Of regularities and reform: Navigating the subject-specific territory of high schools. En M. W. McLaughlin y I. Oberman (Eds.): *Teacher learning. New policies, new practices.* New York: Teachers College Press. Pp. 39-47.

GROSSMAN, P. L. y STODOLSKY, S. S. (1994): Considerations of context and the circunstances of secondary school teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.): *Review of Educational Research, 20*. Washington: AERA. Pp. 179-221.

GRONN, P. (1986): Politics, power and the management of schools. En E. Hoyle (Ed.): *The Management of schools*. London: Kogan Page. Pp. 45-56.

GUILLÉN, M. F. (1990): Profesionales y burocracia: desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 51*. Pp. 35-51.

GUTIÉRREZ, R. (1996): Practices, beliefs and cultures of high school mathematics departments: understanding their influence on student advancement. *Journal of Curriculum Studies, 28* (5). Pp. 495-529.

HALL, G. E. (1992): The local educational change process and policy implementation. *Journal of Research in Science Teaching, 29* (8). Pp. 877-904.

HALL, R. H. (1996): *Organizations: structures, processes, and outcomes* (6ª ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

HAMEYER, V. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1985): Designing school improvement strategies. En W. G. Van Velzen y otros (Eds.): *Making schools improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven: Acco. Pp. 97-122.

HANNAY, L. M. (1996): The role of images in the secondary school change process. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 2* (1). Pp. 105-121.

HANNAY, L. M. y SCHMALZ, K. (1995): *Examining secondary school change from within.* Kitchener: OISE, Midwestern Centre.

HANNAY, L. M. y ROSS, J. A. (1997): Initiating secondary school reform: The dynamic relationship between restructuring, reculturing, and retiming. *Educational Administration Quarterly, 33* (Diciembre). Pp. 576-603.

HANSON, E. M. (1996): *Educational administration and organizational behavior* (4ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

HANSON, E. M. (1998): Strategies of educational decentralization: Key questions and core issues. *Journal of Educational Administration, 36* (2). Pp. 111-128.

HARDY, C. (1994): *Managing strategic action: Mobilizing change - Concepts, readings and cases*. London: Sage.

HARGREAVES, A. (1993): Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. En J.W. Little y M.W. McLaughlin (Eds.): *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press. Pp. 51-76.

HARGREAVES, A. (1995): Renewal in the age of paradox. *Educational Leadership, 52* (7). Pp. 14-19.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).* Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. (1997): From reform to renewal: A new deal for a new age. En A. Hargreaves y R. Evans (Eds.): *Beyond educational reform. Bringing teachers back in.* Buckingham: Open University Press. Pp. 105-125.

HARGREAVES, A. y GOODSON, I. F. (1996): Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. En I. F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.): *Teachers' professional lives*. London: Falmer. Pp. 1-27.

HARGREAVES, A. y MACMILLAN, R. (1995): The balkanization of secondary school teaching. En L. S. Siskin y J. W. Little (Eds.): *The Subject in question. Departmental organization and the high school*. London: Teacher College Press. Pp. 141-171.

HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes.* Barcelona: Octaedro.

HARGREAVES, D. H. (1997): School culture, school effectiveness and school improvement. En A. Harris, N. Bennett y M. Preedy (Eds.): *Organizational effectiveness and improvement in education*. Buckingham: Open University Press. Pp. 239-250.

HARRIS, A. (2002): *School improvement. What´s in it for schools?* London: Routledge-Falmer.

HARRIS, T. E. (1993): *Applied organizational communication*. Hillsdale: Erlbaum.

HARRISON, M. I. (1987): *Diagnosing organizations. Methods, models, and processes*. Newbury Park: Sage.

HASSARD, J. y PYM, D. (Eds.) (1990): *The theory and philosophy of organizations. Critical issues and new perspectives*. London: Routledge.

HATCH, M. J. (1997): *Organization theory: modern, symbolic, and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

HAVELOCK, R. G. (1971): The utilisation of educational research and development. *British Journal of Educational Technology, 2* (2). Pp. 84-97.

HELLER, F., PUSSIC, E., STRAUSS, G. y WILPERT, B. (1998): *Organizational participation: myth and reality*. Oxford: Oxford University Press.

HODGE, B. J., ANTHONY, W. P. y GALES, L. M. (1996): *Organization theory: a strategic approach* (5ª ed.). Upper Saddle River: Prentice-Hall.

HOLLSTELLER, F., LIGHT, R. J. y SACHS, J. A. (1996): Sustained inquiry in education: Lessons from skill grouping and class size. *Harvard Educational Review, 66* (4). Pp. 797-842.

HOLLY, P. y HOPKINS, D. (1988): Evaluation and school improvement. *Cambridge Journal of Education, 18* (2). Pp. 221-245.

HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989): *The developing school*. London: Falmer.

HOPKINS, D. (1988): *Doing school based review. Instruments and guidelines*. Leuven: Acco.

HOPKINS, D. y MACGILCHRIST, B. (1998): Development planning for pupil achievement. *School Leadership and Management. 18* (3). Pp. 409-424.

HOUSE, E. R. (1988): Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación, 286*. Pp. 5-34.

HOY, W. K. y MISKEL, C. G. (2001): *Educational Administration. Theory, Research, and Practice* (6ª ed.) Boston: McGraw-Hill.

HOY, W. K. y SWEETLAND, S. R. (2001): Designing better schools: the meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly, 37* (3). Pp. 296-321.

HOYLE, E. (1986): *The Politics of school management*. London: Hodder & Stoughton.

HOYLE, E. (1988): Micropolitics of educational organizations. En A. Westoby (Ed.): *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press. Pp. 255-269.

HUBERMAN, A. M. (1973): *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: Unesco-OIE.

INBAR, D. E. (1993): Educational planning: the transformation of symbols, frames of reference, and behavior. *Educational Policy, 7* (2). Pp. 166-183.

IZQUIERDO, C. (1996): *La reunión de profesores. Participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Barcelona: Paidós.

IZQUIERDO, C. (1996): Comprender y facilitar la comunicación en las reuniones de coordinación. En J. Gairín y P. Darder (Coords.): *Organización y gestión de centros educativos.* Barcelona: Praxis. Pp. 470/61-72.

JABLIN, F. M. y PUTNAM, L. (Eds.) (2000): *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods* (2ª ed.). Newbury Park: Sage.

JAFFEE, D. (2001): *Organization theory: Tension and change*. Boston: McGraw-Hill.

JARES, X. R. (1995): Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros escolares. En VV. AA: *Volver a pensar la educación (Vol. II)*. Madrid: Morata. Pp. 133-151.

JARES, X. (1996): El conflicto: Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española. Pp. 233-262.

JOHNSON, S. M. (1990): The primacy and potential of high school departments. En M. W. McLaughlin; J. E. Talbert y N. Bascia (Eds.): *The Context of teaching in secondary schools: Teachers' realities.* New York: Teacher College Press. Pp. 167-184.

JOHNSON, S. M. (1990): *Teachers at work: achieving success in our schools*. New York: Basic Books.

JOHNSON, D. V. y JOHNSON, R. T. (1989): *Leading the cooperative school.* Edina: Interaction Book Company.

JONES, G. R. (1998): *Organizational theory: text and cases* (2ª ed.). Reading: Addison-Wesley.

JONES, P. R. y CULLIS, J. G. (1996): Decision-making in quasi-markets: a pedagogic analysis. *Journal of Health Economics, 15*. Pp. 187-208.

KARLSEN, G. E. (2000): Decentralized centralism framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy, 15* (5). Pp. 525-538.

KAUFMAN, R., HERMAN, J. y WATTERS, K. (1996): *Educational planning: strategic, tactical, operational*. Lancaster: Technomic.

KEITH, N. Z. (1996): A critical perspective on teacher participation in urban schools. *Educational Administration Quarterly, 32* (1). Pp. 45-79.

KELLY, S. (2001): Are teachers tracked? On what basis and with what consequences. Anahein. *Paper* presentado a la Annual Metting of the American Sociological Association.

KERR, S. T. (1983): Teacher specialization and the growth of a bureaucratic profession. *Teachers College Record, 84* (3). Pp. 629-651.

KNAPP, M. L. y DALY, J. A. (Eds.) (2002): *Handbook of interpersonal communication*. Newbury Park: Sage.

KRITZER, H. M. (1999): The professions are dead, long live the professions: legal practice in a postprofessional world. *Law & Society Review, 33* (3). Pp. 713-759.

KRUSE, S. D. y LOUIS, K. S. (1997): Teacher Teaming in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community. *Educational Administration Quarterly, 33* (3). Pp. 261-289.

LAGEMANN, E. C. (1994): The complexity of educational change. *Teachers College Record, 96* (1). Pp. 1-7.

LAZEGA, E. (2001): *The collegial phenomenon: The social mechanisms of cooperation among peers in a corporate law partnership*. Oxford: Oxford University Press.

LEASK, M. y TERRELL, I. (1977): *Development Planning and School Improvement for Middle Managers.* London: Kogan Page.

LEFLAIVE, X. (1996): Organizations as structures of domination. *Organizational Studies, 17* (1). Pp. 23-47.

LE GRAND, J. (1999): Competition, cooperation, or control? Tales from the British National Health Service. *Health Affairs, 18* (3). Pp. 27-39.

LEICHT, K. T. (1998): Work (if you can get it) and occupations (if there are any)? *Work and Occupations, 25* (1). Pp. 36-48.

LEICHT, K. T. y FENNELL, M. L. (2001): *Professional work: a sociological approach*. Oxford: Blackwell.

LEITHWOOD, K. (Ed.) (2000): *Understanding schools as intelligent systems*. Stanford: Jai Press.

LEITHWOOD, K. y MENZIES, T. (1998): Forms and effects of school-based management: a review. *Educational Policy, 12* (3). Pp. 325-346.

LEITHWOOD, K. A. y MONTGOMERY, D. J. (1982): University-based change agents. En Leithwood, K. A. (Ed.): *Studies in curriculum decision making*. Ontario: OISE.

LEVACIC, R. (2002): Efficiency, equity and autonomy. En T. Bush y L. Bell (Eds.): *The principles and practice of educational management*. London: Paul Chapman. Pp. 187-206.

LEVACIC, R. y HARDMAN, J. (1998): Competing for resources: the impact of social disadvantage and other factors on English secondary schools' financial performance. *Oxford Review of Education, 24* (3). Pp. 303-328.

LEWIS, D. (1996): The organizational culture saga-from OD to TQM: a critical review of the literature. Part 1-concepts and early trends. *Leadership & Organization Development Journal, 17* (1). Pp. 12-19.

LITTLE, J. W. (1990): The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91* (4). Pp. 509-536.

LITTLE, J. W. (1992): Stretching the subject: The subject organization of high schools and the transformation of work education. National center for research in Vocational Education. Univ. California: Berkeley (Documento Policopiado).

LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (Dirs) (1994): *Para comprender las organizaciones escolares.* Sevilla: Repiso Libros.

LORENZO DELGADO, M. (1985): El profesor: Departamentos y equipos docentes. En O. Sáenz (Dir.): *Organización escolar*. Madrid: Anaya. Pp. 224-247.

LORTIE, D. C. (1975): *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

LOUIS, K. S., KRUSE, S. D. y BRYK, A. S. (1995): Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools? En K. S. Louis y otros (Eds.): *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks: Corwin. Pp. 3-22.

LOUIS, K. S. y OTROS (1985): External support systems for school improvement. En R. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): *Dissemination reconsidered: The demands of implementation.* Leuven: Acco. Pp. 181-220.

LOUNSBURY, M. y KAGHAN, W. N. (2001): Organizations, occupations and the structuration of work. En S. Vallas (Ed.): *The transformation of work (Research in the Sociology of Work, Vol. 10)*. Greenwich: Jai Press. Pp. 25-50.

LOVELESS, T. (1999): *The tracking wars.* Washington: Brookings Institution Press.

LUCAS, A. (1997): La formación para la participación y la comunicación en las organizaciones. *Reis, 77-78*. Pp. 263-280.

LUJÁN, J. y PUENTE, J. (1996): *Evaluación de centros docentes*. Madrid: MEC.

LUNENBURG, F. C. y ORNSTEIN, AC. (2000): *Educational administration: concepts and practice* (3ª ed.). Stamford: Wadsworth.

MANWARING, T. y WOOD, S. (1985): The ghost in the labour process. En D. Knights, H. Willmott y D. Collinson (Eds.): *Job redesign: critical perspectives on the labour process*. Aldershot: Gower. Pp. 171-196.

MARCH, J. G. (1994): *A primer on decision making: How decision happen*. New York: Free Press.

MARCH, J. G. y OLSEN, J. (1976): *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen. Universitetsforlaget.

MARTÍN MORENO-CERRILLO, Q. (1996): Relación entre el centro educativo y el entorno. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española. Pp. 97-122.

MARTINEZ, A. (1991): El conflicto de la tutoría. Modelo educativo y profesionalidad en la enseñanza secundaria. *Investigación en la escuela, 15*. Pp. 45-59.

MARTÍNEZ, J. (1991): Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización. *Investigación en la Escuela, 13*. Pp. 9-21.

MARTÍNEZ, J. M. (1998): La utopía de la homogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía, 278*. Pp. 86-88.

MARTÍNEZ, M.ª R., YÁÑEZ, M.ª E., IGLESIAS, C. (1993): El tratamiento de la diversidad en la educación primaria: La estructura multinivel. *Signos, 8/9*. Pp. 198-203.

MAWHINNEY, H. B. (1999): Reapraisal: The problems and prospects of studying the micropolitics of leadership in reforming schools. *Schools Leadership & Management, 19* (2). Pp. 159-170.

MAYER, R. C., DAVIS, J. H. y SCHOORMAN, F. D. (1995): An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review, 20* (3). Pp. 709-734.

MAYNTZ, R. (1998): New challenges to governance theory. *Jean Monet Chair Paper RSC*, No. 98/50 (hay traducción disponible en *Instituciones y Desarrollo, 7*, http://www.iigov.org/revista/?p=7_02).

MCCALLA-CHEN, D. (2000): Towards an understanding of the concepts of non-Decision Making and its manifestations in the School Sector. *Educational Management and Administration, 28* (1). Pp. 33-46.

MCCASKEY, M. (1974): A contingency approach to planning: planning with goals and planning without goals. *Academy of Management Journal, 17* (2). Pp. 171-178.

MCCORMICK, R. y JAMES, M. (1996): *Evaluación del curriculum en los centros escolares*. Madrid: Morata.

MCLAUGHLIN, M. W. (1993): What matters most in teachers' workplace context? En J. W. Little y M. W. McLaughlin (Eds.): *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Record. Pp. 79-103.

MCLAUGHLIN, M. W. (1998): Listening and learning from the field: tales of policy implementation and situated practice. En A. Hargreaves y otros (Eds.): *International Handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic. Pp. 70-84.

MCLAUGHLIN, M. W. y TALBERT, J. E. (2001): *Professional communities and the work of high schoof of teaching.* Chicago: The University of Chicago Press.

MCLAUGHLIN, M. W., TALBERT, J. E. y BASCIA, N. (1990): *The Contexts of teaching in secondary schools: Teachers' realities.* New York: Teachers College Press.

MEEK, A. (1999): *Communicating with the public: A guide for school leaders*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

MEHAN, H. (1998): The study of social interaction in educational settings: accomplishments and unresolved issues. *Human Development, 996*. Pp. 1-25.

MELICH, J. C. (1996): *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.

MERZ, C. y FURMAN, G. (1997): *Community and schools: promise and paradox*. New York: Teachers College Press.

MEYER, J. W. y ROWAN, B. (1977): Institucionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology, 83*. Pp. 340-363.

MEYER, J. W. y ROWAN, B. (1978): The structure of educational organizations. En J. W. Meyer y Asociados: *Environments and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 78-109.

MEYER, J. W. y SCOTT, W. R. (Eds.) (1992): *Organizational environments: ritual and rationality*. Newbury Park: Sage.

MEYER, J. W., SCOTT, W. R. y DEAL, T. E. (1992): Institutional and technical sources of organizational structure: explaining the structure of educational organizations. En J. W. Meyer y W. R. Scott (Eds.): *Organizational environments: Ritual and rationality*. Newbury Park: Sage. Pp. 45-67.

MILES, M. B. (1998): Findings keys to school change: a 40-year odissey. En A. Hargreaves y Otros (Eds.): *International Handbook of educational change.* Dordrecht: Kluwer Academic. Pp. 37-69.

MINTZBERG, H. (1983): *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona: Ariel.

MINTZBERG , H. (1984): *La estructuración de las organizaciones*. Madrid: Ariel.

MINTZBERG , H. (1994): *The rise and fall of strategic planning*. New York: Prentice Hall.

MITCHELL, J. (1991): Hierarchies. Introduction. En G. Thompson, J. Frances, R. Levacic y J. Mitchell (Eds.): *Markets, hierarchies, and networks: The coordination of social life*. London: Sage. Pp. 105-107.

MOLNAR, A. (Ed.) (2002): *School reform proposals: The research evidence*. Education Policy Studies Laboratory: Arizona State University.

MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Barcelona: Ra-ma.

MORRISON, K. (1998): *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman.

MORROW, R. A. y BROWN, D. D. (1994): *Critical theory and methodology*. Thousand Oaks: Sage.

MORSE, P. S. y IVERY, A. E. (1996): *Face to face: Communication and conflict resolution in schools*. Thousand Oaks: Sage.

MOSS, G. (1991): Restructuring public schools for internal democratic governance: a circular approach. *School Organization, 11* (1). Pp. 71-85.

MUNICIO, P. (1996). Las estructuras organizativas. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española. Pp. 123-153.

MUÑOZ, A. y ROMÁN, M. (1989): *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel.

MURILLO, F. J., BARRIO, R. y PÉREZ-ALBO, M. J. (1999): *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

MURPHY, J. (1996): *Reinventando la educación*. Barcelona: Paidós.

MURPHY, J. (2000): Governing America's schools: the shifting playing field. *Teachers College Record, 102* (1). Pp. 57-84.

MURPHY, P. J. (1991): School management tomorrow: collaboration – collaboration – collaboration. *School Organization, 11* (1). Pp. 65-70.

MUSITU, G. (1996): *Manual de psicología de la comunicación*. Valencia: Cristóbal Serrano.

MYERS, M. T. y MYERS, G. E. (1983): *Administración mediante la comunicación*. México: McGraw-Hill.

NEHER, W. W. (1996): *Organizational communication: Challenges of change, diversity, and continuity*. Boston: Allyn & Bacon.

NEVO, D. (1997): *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.

NIAS, J. (1999): Primary teaching as a culture of care. En J. Prosser (Ed.): *School Culture*. London: Paul Chapman. Pp. 66-81.

NIETO, J. M. (1996): Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. *Revista de Educación, 311*. Pp. 217-234.

NIETO, J. M. (1997): Función asesora, formación en centros y cambio educativo: claves para la comprensión y el debate. *Conceptos de Educación, 2*. Pp. 29-39.

NIETO, J. M. (2001): Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. Domingo Segovia (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución.* Barcelona: Octaedro-EUB. Pp. 147-166.

NIETO, J. M. y PORTELA, A. (1999): *Procesos y estrategias de desarrollo institucional*. Murcia: Diego Marín/ICE de la Universidad de Murcia.

NIETO, J. M. (1998): *Tratamiento cooperativo de los problemas de los centros escolares*. Madrid: Escuela Española.

NOON, M. y BLYTON, P. (2002): *The realities of work* (2ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

NORIEGA, J. y MUÑOZ, A. (1996): *Indicadores de evaluación del centro docente*. Madrid: Escuela Española.

NUTT, P. C. (1985): The study of planning process. En W. G. Bennis, K. D. Benne y R. Chin (Eds.). *The planning of change* (4ª ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston. Pp. 198-215.

OAKES, J. (1985): *Keeping track: How schools structure inequality.* New Haven: Yale University Press.

OAKES, J (1995): Two Cities' Tracking and within – school segregation. *Teachers College Record, 96* (4). Pp. 681-691.

OCDE (2001): *Des innovations dans l'enseignement. Gestion des établissement. De nouvelles approaches*. Paris. OCDE.

OGAWA, R. (1992): Teorías clásicas de la organización educativa. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Dirs.): *Enciclopedia Internacional de la Educación, Vol. 9*. Barcelona: MEC/Vicens-Vives. Pp. 5510-16.

OLIVER, C. (1993): El agrupamiento flexible. *Cuadernos de Pedagogía, 112*. Pp. 19-21.

ORTON, J. y WEICK, K. E. (1990): Loosely coupled systems: a reconceptualization. *Academy of Management Review, 15* (2). Pp. 203-223.

ORRÙ, M., BIGGART, N. W. y HAMILTON, G. G. (1991): Organizational isomorphism in East Asia. En W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Eds.): *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press. Pp. 361-389.

OTANO, L. (1999): Los retos de esta transición. *Cuadernos de Pedagogía, 282*. Pp. 52-57.

OUCHI, W. G. (1991): Markets, bureaucracies and clans. En G. Thompson, J. Frances, R. Levacic y J. Mitchell (Eds.): Markets, hierarchies and networks: the coordination of social life. London: Sage. Pp. 246-255.

OWENS, R. G. (1998): *Organizational behavior in education* (6ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

PAPADOPOULOS, Y. (2000): Governance, coordination and legitimacy in public policies. *International Journal of Urban and Regional Research, 24* (1). Pp. 210-223.

PÉREZ, A. I. (1998)*: La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PÉREZ, A. I. (1999): La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela. En F. Angulo y otros: *Escuela pública y sociedad neoliberal* (2ª ed.). Madrid: Miño y Dérila Editores.

PERROW, C. (1986): *Complex organizations: a critical essay* (3ª ed.). New York: McGraw-Hill.

PIERRE, J. y PETERS, B. G. (2000): *Governance, politics and the state*. London: Macmillan.

POWELL, W. W. (1991): Neither market nor hierarchy: Network forms of organization. En G. Thompson, J. Frances, R. Levacic y J. Mitchell (Eds.): *Markets, hierarchies and networks: the coordination of social life*. London: Sage. Pp. 265-276.

POWELL, W. W. (1991): Expanding the scope of institutional analysis. En W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Eds.): *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press. Pp. 183-203.

POWELL, W. W. y DIMAGGIO, P. J. (Eds.) (1991): *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.

PROSSER, J. (Ed.) (1999): *School culture*. London: Paul Chapman.

PULIDO, R. A. (1995): Etnografía e investigación educativa: concepciones sesgadas, relaciones malentendidas. *Temps d'Educació, 14*. Pp. 11-31.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992): *Diccionario de la lengua española* (21ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.

ROBINSON, V. (1993): *Problem-based methodology. Research for the improvement of practice*. Oxford: Pergamon.

RHODES, R. A. W. (1997): *Understanding governance: policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Buckingham: Open University Press.

ROGERO, J. (2002): Incluir o excluir. www.nodo50.org/movicaliedu/ponenciadejulio.html.

ROSENHOLTZ, S. J. (1986): Organizational conditions for teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 2* (2). Pp. 91-104.

ROSENHOLTZ, S. J. (1989): *Teachers' workplace. The social organization of schools.* London: Longman.

ROTHMAN, R. A. (1997): *Working: sociological perspectives* (2ª ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.

ROUSSEAU, D. M., SITKIN, S. B., BURT, R. S. y CAMERER, C. (1998): Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review, 23* (3). Pp. 393-404.

ROWAN, B. (1982): Organizational structure and the institutional environment: the case of public schools. *Administrative Science Quarterly, 27* (3). Pp. 259-279.

ROWAN, B. (1995): Institutional analysis of educational organizations: Lines of theory and directions for research. En R. T. Ogawa (Ed.): *Advances in research and theories of school management and educational policy*. Greenwich: Jai Press. Pp. 1-20.

ROWAN, B. y MISKEL, C. G. (1999): Institutional theory and the study of educational organizations. En J. Murphy y K. S. Louis (Eds.): *Handbook of research on educational administration* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 359-383.

RUIZ, J. M. (1999): *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.

SABIRÓN, F. (1990): *Evaluación de centros docentes. Modelo, aplicaciones y guía*. Zaragoza: Central de Ediciones.

SABIRÓN, F. (1993): La evaluación del centro escolar. En M. Lorenzo y O. Sáez (Dirs.): *Organización escolar. Una perspectiva ecológica.* Alcoy: Marfil. Pp. 447-477.

SÁEZ, M.ª C. (1999): Comunicación en las organizaciones. En M. García (Coord.): *Psicología del trabajo y de las organizaciones.* Murcia: DM. Pp. 173-190.

SALAMAN, G. (1979): *Work organizations: Resistance and control*. London: Longman.

SALVADOR, F. (1993): Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica. En M. Lorenzo Delgado y O. Sáez (Coords.): *Organización Escolar: Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil. Pp. 213-238.

SALVADOR, F. (1997): Órganos de coordinación docente. En O. Sáez y F. Salvador (Dirs.): *Enseñanza Secundaria: Curriculum y Organización*. Alcoy: Marfil. Pp. 229-248.

SAN FABIÁN, J. L. (1991): Estructura y organización del trabajo en los centros docentes. Curso de formación para equipos directivos. MEC.

SAN FABIÁN, J. L. (1996a): Organización del profesorado. En I. Cantón (Coord.): *Manual de organización de centros educativos.* Barcelona: Oikos-Tau. Pp. 271-300.

SAN FABIÁN, J. L. (1996b): La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas.* Madrid: Escuela Española. Pp. 203-231.

SAN FABIÁN, J. L. (1996c): ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación en la escuela, 30*. Pp. 41-51.

SAN FABIÁN, J. L. (1999): La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía, 282*. Pp. 25-30.

SAN FABIÁN , J. L., CORRAL, N. (1989): Un modelo de evaluación fenomenológica de la escuela. *Revista de Investigación Educativa, 7* (13). Pp. 131-146.

SANTOS, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal Universitaria.

SANTOS, M. A. (1993a): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

SANTOS, M. A. (1993b): El sistema de relaciones en la escuela. En J. Gairín, J. y S. Antúnez (Coords.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU. Pp. 437-479.

SANTOS, M. A. (1994a): Las relaciones en la escuela: Perspectiva tridimensional. En J. M. Escudero y M.ª T. González: *Escuelas y profesores ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas. Pp. 115-138.

SANTOS, M. A. (1994b): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.

SANTOS, M. A. (1996): Investigar en organización o el arte de cambiar a través del conocimiento. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.): *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española. Pp. 405-432.

SANTOS, M. A. (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones escolares*. Málaga: Aljibe.

SANTOS, M. A. (1999): El contexto organizativo de la orientación escolar. En J. Fernández (Coord.): *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria. Reorientando la Orientación*. Málaga: Aljibe. Pp. 43-64.

SANTOS, M. A. (Coord.) (2000a): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

SANTOS, M. A. (2000b): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

SCHEIN, E. H. (1985) *Organizational culture and leadership.* San Francisco. Jossey-Bass (en castellano, Schein, E. H. (1988): *La cultura empresarial y el liderazgo.* Barcelona: Plaza & Janés).

SCHEIN, E. H. (1991): What is culture. En J. Frost y otros (Eds.): *Reframing organizational culture.* London: Sage. Pp. 243-253.

SCHEIN, E. H. (1992): Coming to a new awareness of organizational culture. En G. Salaman (Ed.): *Human resource strategies.* London. Sage. Pp. 237-253.

SCHMUCK, R. y RUNKEL, P. (1994): *The handbook of organization development in schools and colleges* (4ª ed.). Prospect Heights: Waveland Press.

SCHWANDT, T. A. (1989): Recapturing moral discourse in evaluation. *Educational Researcher, 18* (8). Pp. 11-36.

SCOTT, W. R. (1991): Unpacking institutional arguments. En W. W. Powell y P. J. DIMAGGIO (Eds.): *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press. Pp. 164-182.

SCOTT, W. R. (1992a): Reform movements and organizations: The case of aging. En J. W. Meyer y W. R. Scott (Eds.): *Organizational environments: Ritual and rationality*. Newbury Park: Sage. Pp. 115-127.

SCOTT, W. R. (1992b): The organization of environments: Network, cultural, and historical elements. En J. W. Meyer y W. R. Scott (Eds.): *Organizational environments: ritual and rationality*. Newbury Park: Sage. Pp.155-175.

SCOTT, W. R. (1998): *Organizations: rational, natural, and open systems* (4ª ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.

SCOTT, W. R. (2000): *Institutions and organizations* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

SCOTT, W. R. y MEYER, J. W. (1991): The organization of societal sectors: Propositions and early evidence. En W. W. Powell y P. J. DiMaggio (Eds.): *The new institutionalism in organizational analysis.* Chicago: University of Chicago Press. Pp. 108-140.

SCHMUCK, R. y RUNKEL, P. (1994): *The handbook of organization development in schools and colleges* (4ª ed.). Prospect Heights: Waveland Press.

SCULL, W. R. y CONLEY, S. (1995): Reforming the school workplace: making sense of multiple frameworks. *International Journal of Educational Reform, 4* (2). Pp. 162-171.

SENGE, P. y OTROS (2000): *Schools that learn. A fifth discipline fieldwork for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.

SHIELDS, C. M y SELTZER, P. A. (1997): Complexities and paradoxes of community: toward a more useful conceptualization of community. *Educational Administration Quarterly, 33* (4). Pp. 413-439.

SERGIOVANNI, T. (1987): *The principalship. A reflective practice perspective*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

SERGIOVANNI, T. J., BURLINGAME, M., COOMBS, F. S. y THURSTON, P. W. (1999): *Educational governance and administration* (4ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

SERON, C. y FERRIS, K. (1995): Negotiating professionalism. *Work and Occupations, 22* (1). Pp. 22-47.

SHEDD, J. B. y BACHARACH, S. B. (1991): *Tangled hierarchies: Teachers as professionals and the management of schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

SIMKINS, T. (1999): Values, power and instrumentality. Theory and research in educational management. *Educational Management and Administration, 27* (3). Pp. 267-281.

SIMONS, H. (1999): *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.

SISKIN, L. (1991): Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly, 27* (2). Pp. 134-160.

SISKIN, L. S. (1994): *Realms of Knowledge: Academic departments in secondary schools*. London: Falmer Press.

SLAPPENDEL, C. (1996): Perspectives on innovation in organizations. *Organization Studies, 17* (1). Pp. 107-129.

SLATER, R. O. (1993): On centralization, decentralization and school restructuring: a sociological perspective. En H. Beare y W. L. Boyd (Eds.): *Restructuring schools: an international perspective on the movement to transform the control and performance of schools*. London: Falmer. Pp. 174-183.

SLAVIN, R. (1995): Detracking and its detractors. *Phi Delta kappan, 77* (3). Pp. 220-222.

SMIRCICH, L. y CALÁS, M. B. (Eds.) (1995): *Critical perspectives on organization and management theory*. Aldershot: Dartmouth.

SMYTH, J. (1994): Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar. En J. M. Escudero y M.ª T. González: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas. Pp. 221-250.

SOMECH, A. y BOGLER, R. (2002): Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly, 38* (4). Pp. 555-577.

SPENCER, D. A. (2001): Teachers' work in historical and social context. En V. Richardson (Ed.): *Handbook of research on teaching* (4ª ed.). Washington: AERA. Pp. 803-825.

SPITTLER, P. A. (1997): Organization development in school systems. En T. Cummings y C. G. Worley: *Organization development & change* (6ª ed.). Cincinnati: South-Western College. Pp. 561-568.

STOLL, L. (1999): School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? En J. Prosser (Ed.): *School Culture*. London: Paul Chapman.

STOLL, L. y FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

STRATI, A. (2000): *Theory and method in organization studies. Paradigms and choices*. London: Sage.

STRIKE, K.A. (1999): Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion. *Educational Administration Quarterly, 35* (1). Pp. 46-70.

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

SWIDLER, A. (1986): Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review, 51* (Abril). Pp. 273-286.

SYBOUTS, W. (1992): *Planning in school administration: A handbook*. Westport: Greenwood.

SYKES, G. (1999): The 'new professionalism' in education: An appraisal. En J. Murphy y K. S. Louis (Eds.): *Handbook of research on educational administration* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass. Pp. 227-249.

SZABO, M. (1996): Rethinking restructuring: building habits os effective inquiry. En M. W. McLaughlin y I. Oberman (Eds.): *Teachers learning. New policies, new practices.* New York: Teachers College Press.

TALBERT, J. E. (1995): Boundaries of teachers' Professional communities in U. S. High Schools: Power and precariousness of the subject department. En L. S. Siskin y J. W. Little (Eds.): *The subject in question. Departmental organization and the high school*. London: Teacher College Press. Pp. 68-94.

TALBERT, J. E. y MCLAUGHLIN, M. W. (1994): Peacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education,* 102. Pp. 123-153.

TALBERT, J. E. y MCLAUGHLIN, M. W. (1996): Teacher professionalism in local school contexts. En I. F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.): *Teachers' professional lives*. London: Falmer. Pp. 127-153.

TEJADA, J. (1998): *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.

THOMPSON, G. (1991): Comparison between models. Introduction. En G. Thompson, J. Frances, R. Levacic y J. Mitchell (Eds.): *Markets, hierarchies, and networks: the coordination of social life*. London: Sage. Pp. 243-245.

THOMPSON, P. (1989). *The nature of work: an introduction to debates on the labour process* (2ª ed.). London: Macmillan.

TILLY, C. y TILLY, C. (1998): *Work under capitalism*. Boulder: Westview.

TIMPERLEY, H. S. y ROBINSON, V. M. J. (1998): Collegiality in schools: Its nature and implications for problem solving. *Educational Administration Quarterly, 34* (Supplemental). Pp. 608-629.

TIMPERLEY, H. y ROBINSON, V. (2000): Workload and the professional culture of teachers. *Educational Management and Administration, 28* (1). Pp. 47-62.

TIPTON, B. F. A. (1983): Educational organizations as workplaces. *British Journal of Sociology of Education, 6* (1). Pp. 35-53.

TOMAS i FOLCH, M. (1995): Diagnosticar el potencial comunicativo de un centro para mejorarlo. En J. Gairín y P. Darder (Coords.): *Organización y gestión de centros educativos.* Barcelona: Praxis. Pp. 470/32-38.

TRIFONAS, P. (1995): Objectivity, subjectivity, and relativism: the case of qualitative methodologies in educational research. *Journal of Educational Thought, 29* (1). Pp. 81-101.

TSCHANNEN-MORAN, M. y HOY, W. (1998): Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration, 36* (3-4). Pp. 334-352.

UDEHN, L. (1996): *The limits of public choice: a sociological critique of the economic theory of politics*. London: Routledge.

URÍA, M.ª E. (1998): *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.* Madrid: Narcea.

VALLESPÍN, F. (2000): *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.

VAN DEN BERG, R. M. y VANDENBERGHE, R. (1986): *Strategies for large-scale change in education: dilemmas and solutions*. Leuven: Acco.

VAN DEN VEN, A. H. y POOLE, M. S. (1995): Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review, 20* (3). Pp. 510-540.

VAN, W. G. y OTROS (Eds.) (1985): *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven: Acco.

VILLAR, L. M. (1988): La implicación del profesorado en el análisis cualitativo de las instituciones educativas. En VV.AA.: *La calidad de los centros educativos.* Alicante: Sociedad Española de Pedagogía. Pp. 709-732.

VILLAR, L. M. y DE VICENTE, P. S. (Dirs.) (1994): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.

VINYAS, J. (1991): El agrupamiento de alumnos y la reforma. *Apuntes de Educación, 41*. Pp. 6-8.

VIÑAO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid. Akal.

VIÑAO, A. (1996): Culturas escolares, reformas e innovaciones: Entre la tradición y el cambio. En: *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos.* VIII Jornadas Estatales Forum Europeo de Administradores de la Educación. Murcia. Pp. 17-29.

VIÑAO, A. (2001): Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-ciencia Social, 5*. Pp. 27-45.

VIÑAO, A. (2002): *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

WALBERG, H. J. y HAERTEL, G. D. (Eds.) (1990): *The international encyclopaedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon.

WALLACE, M. (1998a): Innovations in planning for school improvement: problems and potential. En A. Hargreaves y otros (Eds.): *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic. Pp. 1181-1202.

WALLACE, M. (1998b): A counter-policy to subvert education reform? Collaboration among schools and colleges in a... *British Educational Research Journal, 24* (2). Pp. 195-214.

WARREN, M. (1996): What should we expect from more democracy? Radically democratic responses to politics. *Political Theory, 24* (2). Pp. 241-270.

WATERS, M. (1989): Collegiality, bureaucratization, and professionalization: A Weberian analysis. *American Journal of Sociology, 94* (5). Pp. 945-972.

WATSON, T. J. (1995): *Sociology, work and industry* (3ª ed.). London: Routledge.

WEICK, K. E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly, 21* (1). Pp. 1-19.

WELNER, K. G. (2001): *Legal rights, local wrongs. When community control collides with educational equity.* Albany: State University of New York Press.

WHALLEY, P. y BARLEY, S. R. (1997): Technical work in the division of labor: Stalking the wily anomaly. En S. R. Barley y J. E. Orr (Eds.): *Between craft and science: technical work in the U.S. settings*. Ithaca: Cornell University Press. Pp. 23-52.

WHITHAKER, P. (1998): *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea.

WILSON, B. L., HERRIOT, R. E. y FIRESTONE, W. A. (1991): Explaining differences between elementary and secondary schools. Individual, organizational and institutional perspectives. En P. W. Thurston y P. P. Zodhiates (Eds.): *Advances in Educational Administration, Vol. 2*. London: Jai Press. Pp. 131-157.

WILSON, F. M. (1999): *Organizational behaviour: A critical introduction.* Oxford: Oxford University Press.

WITZIERS, B. (1999): Coordination and control in education. En A. J. Visscher (Ed.): *Managing schools towards high performance: linking school management theory to the school effectiveness knowledge base*. Lisse: Swets & Zeitlinger. Pp. 97-134.

WITZIERS, B., SLEEGERS, P. e IMANTS, J. (1999): Departments as teams: Functioning, variations and alternatives. *School Leadership and Management, 19* (3). Pp. 293-304.

YAAKOBI, D. y SHARAN, S. (1985): Teacher beliefs and practices: The discipline carriers the message. *Journal of Education for Teaching, 11*. Pp. 187-199.

YOGAN, L. (2000): School tracking and student violence. *Annals of the American Academy of Political & Social Science, 567*. Pp. 108-123.